

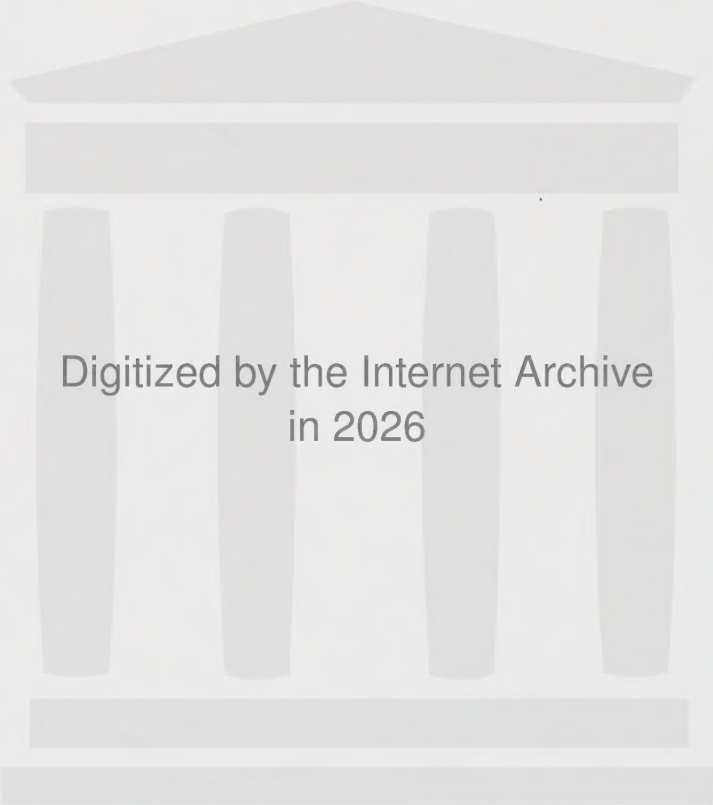
Die Daseinsanalyse als Beitrag zu einem anthropologischen Verständnis von Entwicklung und Erziehung

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I
der
Universität Zürich

vorgelegt von
VALERIE GAMPER-MESSARETZ
von Winterthur (ZH) und Wien (Oesterreich)

Angenommen auf Antrag von Herrn Prof. Dr. D. v. Uslar

Juris Druck + Verlag Zürich
1980



Digitized by the Internet Archive
in 2026

Die Daseinsanalyse als Beitrag zu einem anthropologischen Verständnis von Entwicklung und Erziehung

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I
der
Universität Zürich

vorgelegt von
VALERIE GAMPER-MESSARETZ
von Winterthur (ZH) und Wien (Oesterreich)

Angenommen auf Antrag von Herrn Prof. Dr. D. v. Uslar

Juris Druck + Verlag Zürich
1980



ISBN 3 260 04845 6

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	1
I. <u>Die Stellung der Daseinsanalyse in der heutigen Psychotherapie</u>	6
1) Philosophische Grundlagen der Daseinsanalyse	7
2) Der Begriff der Daseinsanalyse: seine Entstehung und Bedeutung	10
3) Der Mensch in der Daseinsanalyse	13
a) Grundzüge des Menschseins	14
b) Das Ich und das Gewissen	25
c) Das Bewusstsein und das Unbewusstsein	27
d) Das Leib-Seele Problem	27
e) Zusammenfassung	29
4) Die Therapie in der Daseinsanalyse	30
a) Der Begriff der Analyse bei Freud	30
b) Methoden und Zielsetzung der Therapie in der Daseinsanalyse	34
c) Einfluss des philosophischen Weltbildes der Daseinsanalyse auf die Therapie	40
II. <u>Psychotherapie und Pädagogik</u>	44
1) Vorbemerkung	44
2) Trennende und verbindende Aspekte von Psychotherapie und Pädagogik	45
III. <u>Kurzer Ueberblick über die Entwicklung im Kindes- und Jugendalter</u>	56
1) Allgemeines zum Entwicklungsbegriff und verschiedene Entwicklungstheorien	56
2) Empirisch beobachtbare Veränderungen im Kindes- und Jugendalter	70

IV. <u>Entwicklung und Reifung aus der Sicht der Daseinsanalyse</u>	74
1) Vorbemerkung	74
2) Daseinsgemässe Betrachtung der Entwicklung im Kindes- und Jugendalter	77
a) Das Räumlich-sein	78
b) Das Zeitlich-sein	84
c) Das Leiblich-sein	88
d) Das Miteinander-sein	91
e) Das Gestimmt-sein	96
Zusammenfassung	101
Literaturverzeichnis	103

"Nichts ist,
 das dich bewegt;
 du selber bist das Rad
 das aus sich selbst
 läuft und keine
 Ruhe hat."

(Angelus Silesius)

EINLEITUNG

Der Entwicklungspsychologie liegt immer auch der Gedanke zugrunde, ihre Erkenntnisse in Hinsicht auf eine Erziehungstätigkeit hin anzuwenden. In jeder Erziehungstätigkeit wiederum liegt immanent das Ziel, durch das bessere Verständnis von Wachsen und Reifen eines Menschen, das Kind in seiner Eigenart zu fördern, und dem Heranwachsenden behilflich zu sein, die vollen Austragungsmöglichkeiten seines Daseins wahrzunehmen, und ihm in einem "vollen Begegnungseinsatz"¹⁾ seine Selbständigkeit und sein Verantwortlichsein erleben zu lassen.

Jede Erziehungslehre hat es mit dem Menschen als werdendem zu tun, wobei die Anthropologie in ihren verschiedenen wissenschaftlichen Richtungen untersucht, was hier wird und wie es wird, Jede Wissenschaft, die sich mit dem Menschen befasst, so auch die Erziehungswissenschaft, muss ihre Erkenntnisse "in die anthropologische Diskussion unserer Zeit" hineinstellen.²⁾ Aus den Erkenntnissen der Psychotherapie als einer anthropologischen Disziplin kann die Pädagogik als wesentliche Anregung ein "menschengerechtes" Vorgehen lernen und bestätigt finden, dass sie nur in einer mitmenschlichen Begegnung individuell und konkret wirksam wird. Im Mit-sein kann sie dem jungen Menschen Hilfe bieten, zu dem zu werden, wozu er durch die ihn konstituierenden Daseinsmöglichkeiten aufgerufen ist. Dieser mögliche "Entwurf" eines Daseins kann nur gelingen, wenn das Kind eine Bezugsperson hat, an der es die ersten Wertungen, das erste Vertrauen zu einem Mitmenschen erfährt. Es kommt dabei nicht

1) TRUEB, Heilung aus der Begegnung, 1962, S. 28

2) FLITNER, Wege zur pädagogischen Anthropologie, 1963, S. 5

so sehr auf die Aeusserlichkeit dieser Bezugsperson an, sondern auf die Art und Weise, wie sie den Auftrag des Daseins erfüllt und an das Kind weitergibt. Nur wo der Erziehende selbst seinen Daseinsmöglichkeiten gerecht wird, in Offenheit dem ihm Begegnenden antwortet, kann er durch das Beispiel – *verba docent, exempla trahunt* – in Wahrheit ein *naïda-ros*, ein Führer sein.

Der Psychotherapeut ebenso wie der Psychologe, der Psychiater und der Pädagoge kann sich von dem "Prinzip" der Vorbildwirkung nicht absetzen. Gerade die heutige Gesellschaft braucht eine stabile Struktur mit Einfühlungsfähigkeit und Begegnungsaufgeschlossenheit, weil Ungleichgewicht und Dissonanz in ihr herrschen. Dabei spielen gewisse Motive wie z.B. die Lebensangst eine ausschlaggebende Rolle.

Für Rolle MAY, den amerikanischen humanistischen Psychologen, ist die Lebensangst das Hauptproblem unserer Zeit, das nur im Kindesalter durch Herstellen des Gleichgewichts, später nur durch Entstehung des Selbstvertrauens ausgeglichen werden kann. Selbstgefühl und -Ueberzeugung ermöglicht es dem Menschen, nicht in Abhängigkeit vom anderen zu geraten, und ihm und der Gesellschaft "verfallen" zu sein. Psychologen wie JUNG, V.GEBSATTEL oder FRANKL meinen, dass für den modernen Menschen das Problem des Glaubens lebenswichtig ist. Dabei ist nicht nur an den religiösen Glauben gedacht, sondern an den Glauben von Mensch zu Mensch.

Die Zertrümmerung von Autorität und Leitbildern ist eine wesentliche Ursache für den seelischen Notstand wie Lebensangst, Haltlosigkeit, Hilflosigkeit und Unsicherheit, die sich heute überall zeigen. In vielen Fällen lässt sich die Haltlosigkeit und Unsicherheit aus dem Fehlen der erzieherischen Autorität erklären.³⁾

Erziehung und Bildung ist zuallererst immer Bildung des einzelnen. Diese ist Voraussetzung für die Bildung in der Familie und jeder Art von Gemeinschaft. Als Formung des Menschen ist sie wertorientiert und zielt ab auf Verantwortung. Sie fragt nach dem Sinn des Lebens und hat also im

3) Vgl. dazu AFFEMANN, Krank an der Gesellschaft, 1973

weitesten Sinn eine weltanschauliche Bedeutung. Bildung hat deshalb nicht nur, wie es vordergründig scheinen mag, mit Lehrer und Lernen zu tun, sondern echte Bildung zielt ab auf die Ent-faltung aller im Menschen schlummernden Möglichkeiten. Bildung realisiert sich immer in der ganzen Breite menschlicher Erlebnisweisen, nicht an einem bestimmten Bildungsgut. Man kann sie nicht nur für das Verhalten und das Lernen in Anspruch nehmen, denn Verhalten lässt sich nicht von anderen Lebensformen und Seins-weisen am Menschen abspalten, sondern betrifft alle Arten seines Da-seins und So-seins.

Die Inhalte dieser Welt sind Ausgangspunkt und Material für die Formung des Menschen. In erster Linie müssen die Gemütskräfte des Kindes zur Entfaltung gebracht werden. Wo das Kind sein Gemüt nicht entwickeln kann, z. B. in einer frühen Mutter-Kind-Beziehung, dort wird der Keim für spätere Schäden im mitmenschlichen Bereich gelegt. Psychische Störungen entstehen da, wo die Gemütsbildung in der frühen Kindheit vernachlässigt wird.⁴⁾

Weltbewältigung ist somit an den Menschen gebunden, der sich selbst einer geordneten Realität verpflichtet weiss. Die Bewältigung der Welt beim Heranwachsenden geschieht immer durch eine andere mitmenschliche Existenz. Wie die Welt für ihn aussieht, wie er sich ihr gegenüber verhält, wie er sich mit ihr einlassen kann, bestimmt sich zuallererst in der Begegnung mit einem Mitmenschen. BUYTENDIJK drückt dies so aus: "Begegnet man einem Menschen, so wird Welt konstituiert, in deren Mitte der begegnete Mensch steht. Er ist nicht ein teilweise wahrgenommener Gegenstand, der von seinen Eigenschaften bestimmt ist, und ausserdem 'objektive' Beziehungen zu anderen Gegenständen besitzt. Nicht der Mensch erkennt durch eine Reihe 'psychischer Funktionen', die mit dem konstatierenden Wahrnehmen beginnen und zu 'subjektiven' Gefühlen, Vorstellungen, Urteilen und Tätigkeiten einer schon an sich seienden Welt fortschreitet, sondern erst in und durch die Begegnung verwirklicht sich jene Fülle an Bedeutungen, in deren Knotenpunkt der begegnete Mensch steht, entweder

4) Vgl. dazu SPITZ, Die Entstehung der ersten Objektbeziehung, 1957

als Freund oder als Unbekannter, jedenfalls als Träger eines Namens, als einer von uns überhaupt. Damit meinen wir nicht, dass vorgegebene subjektive und objektive Geschehnisse miteinander in Beziehung treten, sondern dass in der Begegnung Dasein sich in der Gestalt des einen Menschen findet und so eine Existenz mit ihrer Welt und ihren Perspektiven erschlossen wird." ⁵⁾

Nur darum kommt der heranwachsende Mensch zu einer Bejahung der Welt und einer Liebe zu ihr, weil er den Menschen lieben kann, in dem sich diese Werte verwirklicht finden. Solche anthropologischen Aspekte findet man ansatzweise auch in der klinischen Psychologie und bei verschiedenen psychotherapeutischen Schulen. MATUSSEK spricht davon, dass sich z. B. der Wahn in "phänomenologisch-deskriptiver Sicht" als "eine Störung der menschlichen Begegnung" darstellen lasse. ⁶⁾ Auch THOMAE meint, dass von der Klinischen Psychologie motivationsmässig am meisten für eine anthropologische Fragestellung innerhalb der Psychologie zu gewinnen sei. ⁷⁾

Praktisch alle psychotherapeutischen Richtungen haben versucht, auch für die Entwicklungspsychologie und Pädagogik eine theoretische Basis zu schaffen, indem sie ihr Menschenbild auf diese übertrugen. Diese Uebertragung ist unsomehr gerechtfertigt, als die Zielsetzungen von Erziehung und Psychotherapie miteinander vergleichbar sind. Nicht alle Erzieher jedoch können und wollen die gewagten Theorien vom Menschen der psychoanalytischen Schulen in ihr Denken aufnehmen und danach handeln. Es widerstrebt ihnen, sich dem Kind gegenüber in einem Subjekt-Objekt Verhältnis zu fühlen. Ziel dieser Arbeit ist es nun, zu zeigen, dass die Daseinsanalyse durch ihr Verständnis vom Menschen einen wesentlichen Beitrag auch zum Verständnis des kindlichen In-der-Welt-seins und damit auch zur Pädagogik leisten kann.

Die gegenseitige Beziehung von Psychotherapie und Pädagogik wird im 2. Kapitel beleuchtet.

5) BUYTENDIJK, Zur Sinnstruktur des Heiligenbildes, S. 182

6) MATUSSEK, Psychopathologie II, 1963

7) Vgl. THOMAE, in A. FLITNER, Wege zur pädagogischen Anthropologie, S. 89

Vorgängig wird im folgenden Kapitel die Daseinsanalyse, ihre philosophischen Grundlagen und Ziele beschrieben. Im vierten Abschnitt soll dann, nach einem kurzen Ueberblick über die wichtigsten Modelle von Entwicklung und Reifung in Kapitel drei, die daseinsgemässe Betrachtungsweise auf entwicklungstheoretische und erzieherische Fragen angewendet werden. Beispielhaft wird an einigen Existentialien gezeigt, wie man dem Wesen des Kindes durch diese veränderte Sichtweise näherkommen kann.

I. DIE STELLUNG DER DASEINSANALYSE IN DER HEUTIGEN PSYCHOTHERAPIE

Die heutige "analytische Psychotherapie"⁸⁾ betrachtet sich immer mehr als ein Teilgebiet der Medizin. Das war bei FREUD durchaus nicht selbstverständlich. Die "analytische Kur" war ja auch dem analytischen Erzieher "bei Grenz- und Mischfällen zur Unterstützung seiner Arbeit" freigegeben,⁹⁾ zumal nach Freuds eigenen Worten die psychoanalytische Technik "viel weniger ärztliche Schulung als psychologische Vorbildung und freien menschlichen Blick"¹⁰⁾ erfordert, was sie einerseits zu einem hoffnungsvollen Instrument der Erziehung werden lassen sollte, andererseits aber gerade dadurch der Schulmedizin entfremdete.

Nach JASPERS ist die Psychotherapie "zu einer Sache fast aller Menschen geworden".¹¹⁾ Nach ihm sollte die Psychotherapie nicht von der Ausübung des ärztlichen Berufes getrennt werden. Die Problematik der heutigen Medizin hänge vor allem damit zusammen, dass "die moderne Psychotherapie nach neuen Grundlagen Ausschau hält", die den "Mangel der Freudschen und ähnlicher Grundpositionen, die alle Geistesphänomene psychologisch aufzulösen und den metaphysischen Hintergrund im Menschen zu leugnen versuchen", beheben sollen.¹²⁾ Dass der Arzt sich auch im Philosophischen mit den Problemen des Lebens und des Todes auseinandersetzen muss, das verlangte auch schon L. BINSWANGER, und er hat dies in seiner "Phänomenologischen Anthropologie",¹³⁾ wie er die Daseinsanalyse erst nannte, auch zu zeigen versucht.

8) Vgl. DUEHRSEN, Psychotherapie bei Kindern und Jugendlichen, 1960, S. 11, KEMPER, in Hdb. der Neurosenlehre und Psychotherapie, I, S. 746 (Kleindruck) und MUELLER ebenda I/2, 1963, Einleitung. Vgl. auch M. u. E. RALINT, Psychotherapeutische Techniken, Einleitung und S. 154 ff.

9) FREUD, Ges. Werke, XIV, S. 567

10) FREUD, Ges. Werke, X, S. 450

11) JASPERS, Wesen und Kritik der Psychotherapie, 1955, S. 5 ff.

12) MATUSSEK, Metaphysische Probleme der Medizin, 1950, V

13) BINSWANGER, Vorträge und Aufsätze, 1947, Bd. 1

1) Philosophische Grundlagen der Daseinsanalyse

Für das Verständnis der Daseinsanalyse ist die Kenntnis der fundamental-ontologischen Analytik Martin HEIDEGGERS, die er in seinem Hauptwerk "Sein und Zeit" dargelegt hatte, grundlegend.

Nächst KIERKEGAARD, mit dessen Auslegung der menschlichen Existenz Heidegger in seinen Anfangsschritten vieles gemeinsam hat (Angst als Grundtatbestand), war vor allem der Einfluss seines Lehrers Edmund HUSSERL für ihn bedeutsam. Husserls Methode der "Wesensschau" führte bei Heidegger zu einer Ergründung der Grundbestimmung des Seins des Menschen in der Welt und zum Fragen nach dem Sinn von Sein. In seiner Phänomenologie geht es Husserl um die "anschauliche" Vertiefung in ein einzelnes Faktum, um die Erfassung seines eigentlichen phänomenalen Wesens und seiner Wesenszusammenhänge. Es geht dabei nicht darum, zu theoretisieren, sondern es einfach zu sehen so wie es ist. Husserl führte den Begriff "Intentionalität" = Gerichtetsein auf etwas (Akte, Erlebnisse, Bewusstseinsgestaltungen), ein. Nur von der Intentionalität aus sind später Heideggers Begriffe der Weltlichkeit und Transzendenz zu verstehen. Die Intentionalität, die Husserls Phänomenologie zugrunde lag, wird von Heidegger jedoch nur "als eine Weise des Transzendierens" erkannt. Transzendenz ist ein weiter gefasster Begriff als die Intentionalität im Sinne Husserls. Transzendenz und In-der-Welt-sein wird gleichgesetzt. Das Wort Transzendenz bedeutet "Ueberstieg", das worauf zu der Ueberstieg erfolgt, ist die Welt, das, was überstiegen wird, ist das Seiende selbst. Das Da-sein existiert als Seiendes und wird überstiegen. "In-der-Welt" bin ich immer mit meinesgleichen. Durch die Lehre vom In-der-Welt-sein gibt es keine Subjekt-Objektspaltung mehr, in der Transzendenz wird Da-sein und Welt eine Einheit. "Welt" im daseinsanalytischen Sinn bedeutet das, woraufzu sich das Da-sein überstiegen und entworfen hat. Der Begriff des "Weltentwurfs" entspricht dem Begriff der "Mundanisierung" bei HUSSERL. Dem Menschen wird das Seiende nie als solches zugänglich, sondern immer nur in einem und durch einen bestimmten Weltentwurf. Die Welt wird uns zuallererst in der Stimmung erschlossen. Transzendieren ist mehr als Erkennen, mehr als Intentionalität. Die Transzendenz wurzelt im Wesen der Zeit, in ihrem

Sich Entfalten in Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft. HEIDEGGER sagt: "Sofern Da-sein sich zeitigt, ist auch eine Welt. Wenn kein Da-sein existiert, ist auch keine Welt da."¹⁴⁾ Der Begriff "Sein" ist undefinierbar. "Es ist es selbst."¹⁵⁾ Es ist auch nirgendwo als Ding vorhanden, es existiert nur dort, wo ein Mensch ist, der danach fragt. Immer nur vom Seienden her wissen wir vom Sein. "Aber 'seiend' nennen wir vieles und in verschiedenem Sinne. Seiend ist alles, wovon wir reden, was wir meinen, wozu wir uns so und so verhalten, seiend ist auch, was und wie wir selber sind. Sein liegt im Dass- und So-sein, in Realität, Vorhandenheit, Bestand, Geltung, im 'es gibt'."¹⁶⁾ "Es gibt" wird gebraucht, um vorläufig die Redewendung zu vermeiden: 'Das Sein ist', denn gewöhnlich wird das 'ist' gesagt von solchem, was ist. Solches nennen wir das Seiende. Das Sein 'ist' aber gerade nicht 'das Seiende'.¹⁷⁾ "Dieses 'es gibt' waltet als das Geschick des Seins. Zum Geschick kommt das Sein, indem Es 'sich gibt'. Das aber sagt, geschickhaft gedacht: Es gibt sich und versagt sich zumal."¹⁸⁾ "So wie die Offenheit der räumlichen Nähe jedes nahe und ferne Ding, von diesem her gesehen, übersteigt, so ist das Sein wesenhaft weiter als alles Seiende, weil es die Lichtung selber ist. (...) Nur solange die Lichtung des Seins sich ereignet, übereignet sich Sein dem Menschen."¹⁹⁾

Durch das Da-sein haben wir ein primäres Seinsverständnis. Dem Da-sein gehört gleichursprünglich zu: "ein Verstehen des Seins alles nicht daseinsmässigen Seienden."²⁰⁾ Daher hat das Da-sein mehrfachen Vorrang vor allem anderen Seienden. "Das Da-sein ist ein Seiendes, das nicht nur unter anderem Seienden vorkommt. Es ist vielmehr nur dadurch ontisch ausgezeichnet, dass es diesem Seienden in seinem Sein um dieses Sein selbst geht. (...) Das Sein selbst, zu dem das Da-sein sich so oder so verhalten

14) HEIDEGGER, Sein und Zeit, 1927, S. 365

15) HEIDEGGER, Ueber den Humanismus, 1975, S. 19

16) HEIDEGGER, Sein und Zeit, 1927, S. 7

17) HEIDEGGER, Ueber den Humanismus, S. 22

18) HEIDEGGER, ebenda, S. 23

19) HEIDEGGER, ebenda, S. 24

20) HEIDEGGER, Sein und Zeit, S. 13

kann und immer irgendwie verhält, nennen wir Ek-sistenz."²¹⁾ Mit dem "Da" des Da-seins ist nicht eine Ortsangabe gemeint, sondern der ganze offenkündige (gelichtete) Weltbereich. Ueber den Begriff der Ek-sistenz sagt HEIDEGGER in seinem Brief "Ueber den Humanismus": "Das Wesen des Menschen beruht in seiner Ek-sistenz."²²⁾ Und später: "Das Wesen des Menschen beruht auf dem In-der-Welt-sein."²³⁾ (...) "Ek-sistenz bedeutet inhaltlich Hinausstehen in die Wahrheit des Seins. Als der Ek-sistierende steht der Mensch das Da-sein aus, indem er das Da als die Lichtung des Seins in die 'Sorge' nimmt. Das Da-sein selbst aber west als das 'geworfene'."²⁴⁾ "... Dergestalt geworfen steht der Mensch 'in' der Offenheit des Seins."²⁵⁾ Das Da-sein als In-der-Welt-sein hat die Seinsart der Sorge. Diese Sorge des Menschen richtet sich einerseits auf anderes, ihn umgebendes Seiendes, auf die Dinge ("das Vorhandene") und auf das "Zeug" ("das Zuhandene"), andererseits auf die eigene Seinsweise. Die Aufgabe des Menschen ist es "zu sein". Als Sein, das sich erst zu verwirklichen hat, ist das Da-sein "Entwurf". Die menschliche Grunderfahrung ist Angst. Dabei ängstigt sie sich nicht in erster Linie vor anderem Seienden, sondern um das In-der-Welt-sein als solches, d.h. um die Möglichkeit des eigenen Nicht-Seins.

Es gibt einen Weg, um sich dem Sein zu nähern: das menschliche Sein zu untersuchen, es zu befragen; denn der Mensch ist unter allem Sein dasjenige, das, wenn auch nicht deutlich, das Sein immer schon versteht. Um eine Lehre vom Sein zu begründen, untersuchte also HEIDEGGER die Grundstrukturen des menschlichen Da-seins. Diese Grundstrukturen werden von ihm nicht wie bei ARISTOTELES und KANT "Kategorien", sondern "Existentialien" genannt, um so die Wesenszüge menschlichen Seins von den Seinsstrukturen anderer Lebewesen und Dinge zu unterscheiden. Einige die-

21) HEIDEGGER, Sein und Zeit, S. 12

22) HEIDEGGER, Ueber den Humanismus, S. 15

23) HEIDEGGER, Ueber den Humanismus, S. 36

24) HEIDEGGER, Ueber den Humanismus, S. 16

25) HEIDEGGER, Ueber den Humanismus, S. 35

ser Wesenszüge des Da-seins wurden schon oben genannt, wie z.B. das In-der-Welt-sein, die Sorge, die Angst, die Geworfenheit. Der Mensch findet sich immer schon an einem bestimmten, unverwechselbaren, seinem Wollen entzogenen Ort vor, er ist "geworfen in sein Da". "Hat je Da-sein als es selbst frei darüber entschieden und wird es je frei darüber entscheiden können, ob es ins 'Da-sein' kommen will oder nicht?"²⁶⁾

2) Der Begriff der Daseinsanalyse: Seine Entstehung und Bedeutung

Die Namen Ludwig BINSWANGER und Medard LOSS sind mit dem Begriff der Daseinsanalyse in der Psychiatrie wohl genauso verknüpft wie der Name Sigmund FREUDs mit dem der Psychoanalyse.

BINSWANGER stammte aus einer Psychiaterfamilie, studierte später selbst Medizin, speziell Psychiatrie. Er besuchte dasselbe alte Gymnasium in Konstanz wie zehn Jahre später Martin HEIDEGGER. BINSWANGER hatte sich zuerst intensiv mit FREUD und der Psychoanalyse beschäftigt – er blieb übrigens auch später immer ein Verteidiger FREUDs.²⁷⁾ Im Laufe dieser Beschäftigung drang er immer tiefer in die Problematik der allgemeinen Psychologie ein und fand es daher immer notwendiger, der Psychiatrie als einer Wissenschaft, die sich mit dem Menschen beschäftigt, endlich den philosophisch-anthropologischen Hintergrund zu geben, dessen sie seiner Meinung nach immer dringender bedurfte. Auch FREUDs Interesse galt ja dem Menschen, aber doch in erster Linie der Natur des Menschen, dem "homo natura", einem Teilaspekt und nicht dem ganzen Menschen. An dieser Auffassung übte BINSWANGER Kritik.²⁸⁾ Im Anschluss an seine Studien

26) HEIDEGGER, Sein und Zeit, S. 228

27) In einer Festrede, die BINSWANGER anlässlich des 100. Geburtstages von Sigmund FREUD hielt, setzte er sich mit diesem Verhältnis zu ihm und seinem Entwicklungsgang von ihm weg auseinander.

28) Vgl. dazu "FREUDs Auffassung des Menschen im Lichte der Anthropologie", in L. BINSWANGER, Ausgewählte Vorträge und Aufsätze, Bd. 1, S. 159 ff.

der Phänomenologie Edmund HUSSERLS nannte er die Daseinsanalyse zuerst eine "phänomenologische Anthropologie".

Während es Medard BOSS in seinem "Grundriss der Medizin und Psychologie" mehr darum geht, ein mehr oder weniger tragfähigeres Fundament für das ärztliche Tun und Denken zu schaffen,²⁹⁾ strebte BINSWANGER eine neue wissenschaftliche Fundierung der Psychiatrie an, wollte sie von der naturwissenschaftlichen befreien, indem er phänomenologische Betrachtungsweisen einführte. BINSWANGER meinte, insofern sich die Psychiatrie mit dem Menschen befasse, müsse sie über ihre reinen Erfahrungsgrundlagen hinaus, auch über deren ontologische, philosophisch transzentalen Voraussetzungen Bescheid wissen.

"Jede philosophische, d.h. denkende Lehre vom Wesen des Menschen ist in sich schon Lehre vom Sein des Seienden. Jede Lehre vom Sein ist in sich schon Lehre vom Wesen des Menschen" ohne dass "ein Weg vom Menschenwesen aus und zum Sein über oder umgekehrt vom Sein aus und dann zum Menschen zurück" geht. "Vielmehr geht jeder Weg des Denkens schon innerhalb des ganzen Verhältnisses von Sein und Menschenwesen, sonst ist es kein Denken."³⁰⁾

BINSWANGER sah in der philosophischen Lehre Martin HEIDEGGERS vom Wesen des Menschen die Basis, aus der jede Wissenschaft vom Menschen "schöpfe".³¹⁾ Für ihn hat sich eine Wissenschaft nicht dann verstanden, wenn sie sich nur über ihr Sachgebiet klargeworden ist, sondern erst, wenn sie sich über Tatsächlichkeit, Möglichkeiten und Grenzen ihres wissenschaftlichen Weltentwurfs Rechenschaft abgelegt hat. Diese Art der Rechenschaftsablegung könne daher nur mit den Methoden der Philosophie und nicht mit (natur)wissenschaftlichen Methoden geschehen. "Trotzdem darf Philosophie nicht in die Wissenschaft hineingetragen werden,

29) Vgl. BOSS, Grundriss der Medizin und der Psychologie, Vorwort zur zweiten Auflage.

30) HEIDEGGER, Was heisst Denken, S. 73

31) Vgl. BINSWANGER, Vorträge und Aufsätze, Bd. I, S. 63

denn Wissenschaft ist auf ihrem eigenen Boden autonom."³²⁾ Aber das Selbstverständnis einer Wissenschaft ist auf das philosophische Verständnis angewiesen.

Die Psychoanalyse meinte, das Problem der Psychiatrie naturwissenschaftlich-hypothetisch lösen zu können. Durch das Leben und das naturhafte Sein ist das Menschsein aber nur einseitig charakterisiert. Vollständig verstanden ist es dann erst, wenn das Menschsein als Da-sein aufgefasst wird. Diese Charakterisierung als wissenschaftliche ist aber nur auf dem Grund eines transzendentalen Daseinsentwurfs möglich. Der Mensch wird nicht mehr als ein körperlich-seelischer Organismus verstanden, d.h. nicht als Inbegriff eines naturgesetzlich geregelten Ablaufs organologischer Funktionen, sondern als erlebende und in der Kontinuität ihres Erlebens sich geschichtlich entfaltende Person. Die Daseinsanalyse ist eine auf das Wesen des Menschen gerichtete Forschung, sie ist die Erforschung der faktischen Erlebnisinhalte eines sich gerade so und nicht anders geschichtlich entfaltenden Menschen. Dabei werden nicht bloss Daten aufgezeichnet, sondern die einzelnen Erlebnisinhalte werden auf ihr "Wesen" hin untersucht und verstanden. Die Daseinsanalyse ist aber weder ontologisch noch philosophisch, sondern macht ontische Aussagen, d.h. sie macht Aussagen über Feststellungen an faktisch vorkommenden Formen und Gestalten des Daseins. Insofern ist sie eine Erfahrungswissenschaft mit der Methode der phänomenologischen Erfahrungswissenschaften. Die phänomenologische Betrachtungsweise und Methode heisst nichts anderes als "ständig und ausschliesslich bei den unmittelbar gegebenen und sich zeigenden Qualitäten des menschlichen Existierens und seiner Welt selbst" verweilen. "In ihrem Verweilen bei ihnen sollen uns dabei die uns begegnenden Phänomene des menschlichen Da-seins von ihnen her die Fülle der ihnen eigenen und sie ausmachenden Bedeutsamkeiten und Verweisungszusammenhänge in immer differenzierterer Weise zusprechen und sichtbar werden lassen."³³⁾ Die Daseinsanalyse ist aber nicht nur ein anthropologischer Begriff, sondern auch ein therapeutisches Verfahren, das evolutiv aus der Psychiatrie

32) Vgl. BINSWANGER, Vorträge und Aufsätze, Bd. I, S. 266

33) BOSS, Leiben und Leben, S. 53

und der Psychoanalyse entstanden ist. Der Begriff "Mensch" wurde früher entweder in einem wissenschaftlichen System vergegenständlicht oder es wurden nur einige Aspekte des Menschseins hervorgehoben, so z.B. war er bei ARISTOTELES das $\psi\acute{\upsilon}\lambda\omicron\varsigma\ \lambda\acute{o}\gamma\omicron\varsigma\ \acute{\epsilon}\chi\omicron\varsigma$, später das animal rationale, das mit Vernunft begabte Lebewesen, in der Ethnologie und Zoologie wird er als homo sapiens bezeichnet, bei BERGSON als homo faber usw. In der Daseinsanalyse wird das Ganze des Menschenwesens nicht mehr auf ein geniales biologisch wissenschaftliches System reduziert, wie es bei FREUD in der Psychoanalyse geschehen ist. Auch wird der Mensch nicht mehr als Subjekt und im Sinne einer res cogitans wie seit DESCARTES aufgefasst und aufgrund einer Theorie verstanden, sondern aufgrund des Gesamtgefüges des Da-seins als In-der-Welt-sein. Die Psychotherapie wird hier als Versuch verstanden, einem durch Krankheit abgewandelten Daseinsverlauf die Möglichkeit zu geben, neue Strukturen zu schaffen.

3) Der Mensch in der Daseinsanalyse

Der Unterschied zwischen menschlichem Da-sein und tierischem Sein liegt darin, dass das Tier an seinen Bauplan gebunden ist. Das menschliche Da-sein enthält viele Möglichkeiten des Sein-könnens. Der Mensch kann das Seiende in den verschiedenen Weltentwürfen übersteigen (= sich zugänglich machen). Uebersteigen heisst auch "sich selbst entwerfen", selbst sein können. Das menschliche Da-sein ist ein ganz anderes Selbst-sein, je nachdem ob es als Jäger Welt entwirft und Jäger ist oder als Dichter Welt entwirft und Dichter ist. An der Struktur des Da-seins als In-der-Welt-sein kann man die Weisen unterscheiden, wie es Welt entwirft, wie es ineins damit als Sein existiert, und wie es schliesslich in-der-Welt ist, z.B. handelnd, denkend oder dichtend. Das Tier kann nicht Ich-Du-Wir-selbst sein, weil es schon nicht Ich-Du sagen kann. Daher hat es keine Welt. Es kann Welt weder entwerfen noch erschliessen, seine Umwelt wird festgelegt durch seinen Bauplan als Fisch oder Vogel, es kann sich nicht selbständig für eine Situation entschliessen. Der Mensch, obwohl auch er seinen Grund nicht selbst gelegt hat, sondern in sein Sein geworfen ist und auch eine Umwelt besitzt wie das Tier, hat die Möglichkeit dieses Sein zu transzendieren.

"Zum Wesen des Menschen, besser des Menschseins gehört, dass es weise zu sein wagt (sapere aude), dass er sein Sein als Schicksal zu erleben vermag. Nicht dass das Menschsein die Leistung des Fabrizierens zu vollbringen vermag unterscheidet es wesenhaft vom Tiersein, sondern dass es mit diesem Fabrizieren sein Schicksal webt, um sein Schicksal weiss, und es auf sich nimmt."³⁴⁾

a) Grundzüge des Menschseins

Das Wesen des Menschen beruht in seiner Existenz, die als solche gewisse Grundcharaktere oder Existenzialien hat. Das Räumlich-sein ist ein solcher grundlegender Wesenszug. Der Raum ist das Offene, Durchlässige und Durchsichtige zwischen den materiellen Dingen und uns. Das Wort "Raum" leitet sich von "räumen", ausräumen her und hat den Sinn von "lichten". Daher bedeutet die Räumlichkeit des Da-seins Offenes, Gelichtetes, "durch dessen Durchlässigkeit hindurch die anwesenden Gegebenheiten den Menschen mit ihren Bedeutsamkeiten und Verweisungszusammenhängen anzusprechen vermögen."³⁵⁾ Als existierender Mensch, als der, der einen Weltbereich "aussteht" und vernimmt, befindet man sich immer zugleich hier und dort. Im Vergegenwärtigen-können, das eine besondere Weise des Seins-bei-etwas ist, ist das offenständige Hier-sein zugleich offenständiges Dort-sein. Es ist bei diesem dort und hier bei den leibhaftig wahrnehmbaren Dingen seiner Umwelt. Der Mensch hat nicht Offenständigkeit, sondern das Da-sein kann, indem es offen ist, verstehen und vernehmen. Das Existieren versteht und vernimmt als Offenständiges aber nicht einfach passiv und stumm, sondern ist ansprechbar und vermag dem zu antworten, von dem es angesprochen wird, indem es sich zu ihm in dieser oder anderer Weise verhält.

Das Sich-einräumen-können in Bezüge zu Gewesenem und zu Künftigem setzt die Räumlichkeit des Da-seins in Beziehung zur Zeitlichkeit. Von Anfang

34) BINSWANGER, Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins, S. 289 ff.

35) BOSS, Grundriss der Medizin und der Psychologie, S. 244

an steht das menschliche Da-sein immer schon in irgendeinem Bezug zur Zeit. Der Bezug des Menschen zur Zeit bestimmt sein Existieren entscheidend mit. Sich Zeit für etwas nehmen oder sie vergeuden heisst wohl in gewissem Sinne über die Zeit verfügen, doch ist die Zeitlichkeit des Menschen kein Ding, das er besitzen kann. Der Mensch hat nicht die Zeit, genauso wie er nicht Offenständigkeit hat. Zeit haben bedeutet nicht die Zeit besitzen, wie auch Angst haben nicht Angst besitzen meint, sondern dem Menschen ist stets nur Zeit für etwas gegeben. Im Vollzug der Verhaltensmöglichkeiten, im Sich entfalten und Austragen, zeitigt sich das Da-sein.

Der Mensch erstreckt sich immer schon in die drei Dimensionen der Zeit hinein, indem er Zeit für etwas hat, was jetzt zu tun ist, oder was bevorsteht, zugleich aber auch das behält, womit er sich vorher beschäftigte. Diese dreifache Weise des Existierens im Gegenwärtigen, Vergangenen und Künftigen ist das eigentlich Zeithafte des Menschseins. Diese drei Dimensionen der Zeit müssen nicht jedem Da-sein gleichmässig offen sein. Je nachdem kann die eine oder andere Dimension den Vorrang haben, die anderen überdecken, ja den Menschen sogar gefangenhalten, sodass er z.B. nur mehr "in der Vergangenheit lebt". Vollständig verlorengehen können die anderen Dimensionen dabei jedoch nicht, höchstens reduziert sein.

Im Umgang mit sich selbst spielt der "Leib" eine besondere Rolle. Der Mensch kann nicht aus seiner Leibhaftigkeit heraus und ihr gegenüber treten. Leib ist nicht nur ein Teil der Aussenwelt, sondern als Eigenwelt eine Weise des Existierens. Existenz ist keine rein geistige Angelegenheit, sondern setzt einen bestimmten Modus der Leiblichkeit voraus. Es gibt kein einziges Phänomen menschlichen Existierens, das nicht leiblich wäre. Als physikalischer Körper hat der Leib seine Grenzen mit der Körperhaut. Die Grenzen des Leibseins decken sich mit denen der Weltoffenheit eines Menschen. Sie verändern sich daher auch entsprechend der Weitung oder Verengung des jeweiligen Weltverhältnisses, während sich die Grenzen des Körpers für gewöhnlich nicht verändern. Leiblich-sein bedeutet das "Leiben" der Verhaltensmöglichkeiten. "Leiben" setzt das Existieren voraus, das Existieren ist das, was leibt. Wenn Existenz eine Samm-

lung des ganzen Wesens in und auf die Situation in Uebereinstimmung mit der Vergangenheit und Vorwegnahme der Zukunft ist, so bedeutet dies zugleich ein ganz bestimmtes Leibbewusstsein, ein ganz bestimmtes existentielles Verhalten in Hinsicht auf Leiblichkeit. Um in der Weise eigentlicher Existenz existieren zu können, muss der Mensch nicht nur völlig "Herr seines Leibes" sein, sondern den Leib als ganz ihm zugehörig und nicht als Gegenstand erleben, d. h. "zwischen" dem "Leib" und dem "Selbst" keinerlei Trennung erleben, sondern beides ganz sein. In Uebereinstimmung mit der Umgangssprache wird der Leib im eigenweltlichen Sinn als Körper bezeichnet. "Mein Körper", das ist mein Leib im Sinne des Zuhanden- und Vorhandenseins, im Sinne eines bestimmten "Zeugs" und eines bestimmten Gegenstandes, z. B. der Wahrnehmung, der Untersuchung oder Forschung. "Mein Körper" ist ein bestimmter Ausschnitt aus der weltlichen Bewandtnisganzheit. Er bildet einen Mikrokosmos innerhalb des Makrokosmos. Was von jedem Kosmos gilt, dass er nämlich nicht nur eine bestimmte Weise von Weltlichkeit bedeutet, sondern auch eine bestimmte Weise von Verhalten zu Welt, gilt auch vom Leib. Leib als mein Körper und Leib als Umgang mit meinem Körper sind nur die beiden Pole ein und desselben Kosmos, des Kosmos des singularen Modus des Menschseins oder des In-der-Welt-seins.

Eng mit dem Leiblich-sein ist das Sterblich-sein des menschlichen Da-seins verknüpft.

"Sterblich-sein" ist "eine dem Da-sein ursprünglich zugehörige Seinsmöglichkeit, die seine Existenz als eigenster Wesenszug ständig und von Anfang an durchwaltet."³⁶⁾ Um seinen Tod weiss einzig der Mensch schon von früh an. Die Kenntnis vom Tod kommt ihm in erster Linie vom Sterben anderer Menschen her und nicht aus der eigenen Erfahrung. Das Sterblich-sein ist ein so charakteristischer Wesenszug des Menschen, dass die Dichter ihm das Synonym "der Sterbliche" verliehen haben. Dadurch, dass der Mensch um sein Sterblich-sein weiss, dieses Wissen ständig mit sich

36) BOSS, Grundriss der Medizin und der Psychologie, S. 312

herumträgt, muss er sich dem Tod gegenüber auf eine bestimmte Weise verhalten. Er kann fliehen vor dem Tode, indem er den Gedanken an ihn immer wieder hinausschiebt, er kann aber auch dieses Wissen um seine Endlichkeit aushalten und die Verantwortlichkeit diesem Da-sein gegenüber erkennen, indem er jedem Augenblick in seinem Handeln entspricht.

Schon HORAZ hat diesen Gedanken in einen Vers gekleidet:

"... Dum loquimur, fugerit invida
aetas: carpe diem, quam minimum credula postero." (I, 11)

wobei hier die Betonung auf dem "Versäumen" liegen soll, indem keine Situation mehr so wiederkehrt, wie sie vorher gewesen ist, und der Mensch im nicht Wahrnehmen der ihm gebotenen Möglichkeiten dem Da-sein etwas schuldig bleibt.

Das Vernehmen-können, das Offenständigsein des Da-seins, ist immer schon auch Gestimmt-sein. Es gibt kein ungestimmtes Da-sein.

"Alle Stimmungen, deren ein Mensch fähig ist, sind ihm als Möglichkeiten seines Existierens immer schon von Anfang an mitgegeben, konstituieren als solche Wesens-Möglichkeiten stets schon ursprünglich, 'anlagehaft' sein Da-sein mit."³⁷⁾

Da der Mensch immer schon gestimmt ist, ist eine allfällige Aenderung seiner Stimmungslage keine eigentliche Aenderung, sondern nur ein Um-gestimmt werden. Zum Gestimmt-sein des Menschen gehören sowohl die verschiedenen Arten von Stimmungen und Zuständen, in denen er sich befinden kann, wie der Zustand des Glücks oder der Trauer, der Langeweile und Angst als auch alle Gefühle und Affekte. Doch ebenso wie der Mensch, wie schon vorher gesagt, nicht die Zeit hat, d.h. sie nicht besitzt, so hat er in gleichem Sinne nicht Gefühle und Stimmungen. Diese sind bloss verschiedene Weisen des Gestimmt-seins des menschlichen Da-seins. Gerade weil das Da-sein ein offenständiges ist, das vernehmen und antworten kann,

37) BOSS, Grundriss der Medizin und der Psychologie, S. 290

ist auch das Gestimmt-sein als Wesenszug des Da-seins immer eine bestimmte Weise dieses Offenständig-seins des Da-seins. Zum Charakter des Offen-seins gehört auch die Möglichkeit des Sich Verschliessen-könnens. Das Verschllossen-sein kann daher als besondere Privationserscheinung von Offen-sein verstanden werden, wie die Krankheit als Privationserscheinung von Gesundsein.

Gefühle und Affekte können den Vernehmungsbereich des Da-seins vorübergehend einengen. Man spricht von "blinder" Wut, "blindem" Hass, auch von "blinder" Liebe. Gemeint ist bei letzterem nicht das Gestimmt-sein des Menschen auf Liebe, sondern das blossе Verliebtsein. In diesem Zustand des Nicht-sehen-könnens bleibt dem Menschen die Möglichkeit verschlossen, die Bedeutsamkeiten seiner Welt klar zu erfassen. Der wahrhaft Liebende ist jedoch gerade nicht blind, sondern in vieler Hinsicht hell-sichtiger als andere in bezug auf die subtilsten Regungen des Geliebten oder Aenderungen in seinem Verhalten. Diese Hellsichtigkeit besteht jedoch nur in gewissen Bereichen. Ein leidenschaftlich Liebender ist für die schlechten Seiten des Geliebten nicht gleichermassen offen wie für die schönen, ebenso wie umgekehrt der leidenschaftlich Hassende am Gehassten kein gutes Haar mehr entdecken kann, während ein Gestimmt-sein des Da-seins auf gelassene Heiterkeit die grösstmögliche Ansprechbarkeit für das sich Zeigende bedeutet. Heiter verweist ja immer schon auf "hell, gelichtet". Ein heiterer Himmel ist ja ein offener, ist frei von verdunkelnden Wolken. Wenn man ge-lassen ist, kann man auch anderes sein-lassen, wenn man es sein-lässt, kann es sich ungehindert als das zeigen, was es ist. Der Zustand des Heiter-seins ist somit auch gleichzeitig Glück-lich-sein. Glück-lich ist der Mensch dann gestimmt, wenn er sich von den Gegebenheiten der Welt ansprechen lassen und dem Vernommenen antworten kann und nicht hinter den Vollzugsmöglichkeiten seines Da-seins zurückbleibt.

Ein auf Angst gestimmtes Da-sein ist das Gegenteil eines auf gelassene Heiterkeit gestimmten Existierens. Es ist in höchstem Grade eingeengt auf das Vernehmen nur einer einzigen Seinsmöglichkeit, die nämlich, ganz auf es selbst zurückgeworfen zu werden, den Halt an anderem Seienden zu verlieren, nicht mehr existieren zu können. Angst tritt umso eher und umso

stärker auf, je entleerter, simplifizierter und eingeengter der Weltentwurf ist, auf den sich das Da-sein festgelegt hat. Die Quelle der Angst ist das Da-sein selbst, das Wovor der Angst hat im Grunde stets die Angst vor dem Nicht-mehr-sein, eine Angst ums eigene Da-sein. Die Gefährdung der Existenz kann dabei auch von "harmlosen" Dingen herkommen, sie wird aber vom solcherart abgeblendeten Da-sein verkannt und als bedrohlich missdeutet. Dementsprechend wird das auf Heiterkeit gestimmte Da-sein das Wissen um seine Grundstruktur des Sterblich-seins gelassen aushalten, das Nicht-sein nicht als nihilistische Leere empfinden, wie das durch Angst auf sich selbst reduzierte Existieren. Denn durch das freie Ausstehen des Sterblich-seins, wird der Mensch auch frei für den Mit-menschen, kann dadurch dessen Existenzmöglichkeiten besser verstehen und somit auch den Forderungen seines eigenen Da-seins gerechter werden.

Das Miteinander-sein ist eine weitere Grundbefindlichkeit des menschlichen Existierens. Daraus, dass der Mensch einsam sein kann, versteht man erst sein Miteinander-sein bei denselben Dingen einer gemeinsamen Welt, denn nur aus dieser Gemeinsamkeit heraus können sich die Menschen untereinander überhaupt verstehen. Ein lebloses Ding kann nicht einsam sein, sondern höchstens allein, d.h. vereinzelt sich irgendwo befinden. Doch dieses Sich-allein-irgendwo-befinden geht ihm nicht als Einsamkeit auf, weil es nichts vernehmen kann, während die Einsamkeit des Menschen diesen manchmal gerade besonders eindringlich daran erinnert, dass sein Wesen ursprünglich ein Mit-sein mit anderen seinesgleichen bedeutet. Dabei vollzieht aber jedes einzelne Da-sein seinen Weltaufenthalt auf seine eigene Weise, mit den Verhaltensmöglichkeiten, die sein jeweiliges Da-sein konstituieren. Das wesensmässige Miteinander-sein liegt auch allen mitmenschlichen Beziehungsarten zugrunde. Man versteht vom anderen nichts, solange man sich ihm gegenüber als unbeteiligtes Subjekt verhält, bzw. ihn als Objekt vor sich hinstellt. Man versteht ihn erst dann, wenn man in ihm den Mit-menschen sieht.

BINSWANGER sieht diesen Wesenszug des Miteinander-seins noch weiter gefasst. Für ihn ist die Liebe und nicht wie bei HEIDEGGER die Sorge der tragende Grundzug des Da-seins. Im liebenden Miteinander-sein von Ich und

Du hat die Daseinserkenntnis ihren eigentlichen Grund und Boden. Die Räumlichkeit des menschlichen Da-seins als Liebe ist nicht zu verstehen aus dem innerweltlich Seienden als einem zuhandenen, denn ihre Ausrichtung und Entfernung bestimmt sich nicht aus dem Umgang mit zuhandedem "Zeug", sondern aus der Sehnsucht des Da-seins nach Eins-sein und Ganz-sein. Zu einem eigentlichen Verständnis der Räumlichkeit des liebenden Miteinander-seins gelangt man erst, wenn man seine Zeitlichkeit verstanden hat. Im Ewigkeitsaspekt der Liebe liegt ein ihr wesenhaftes Grundmoment. Liebe ist etwas anderes als Stimmung, das liebende Miteinander-sein kein Gefühl oder Affekt, sondern eine eigene Weise zu sein, im Gegensatz zum Man- und Selbst-sein. Das Da-sein als Sorge ist immer ein Besorgen von etwas in einer bestimmten Situation, das Da-sein als Liebe geht nie in der Fürsorge für einen anderen auf, sondern im Miteinander-sein. Der eigentliche Ausdruck der Liebe ist nicht die Wort-Sprache, sondern der Blick, die Geste. In ihnen "spricht" sich das Da-sein als duales aus.

Liebe kann ohne Sorge nicht sein, sie ist aber nicht selbst Sorge, sondern ist für BINSWANGER ein Transzendieren der Sorge, ein "Ueberschwang". Der Mensch hat die Möglichkeit, das Sein zu transzendieren, in der Sorge zu übersteigen und in der Liebe zu "überschwingen". Ausdrücklich betont BINSWANGER, dass die Auffassung des Da-seins nur als Sorge dazu ange-tan sei, das Da-sein zu vereinzeln. Das Da-sein als Liebe begabt, be-schenkt sich mit Daseins-Fülle. Diese Fülle wird als Ueberschwang des Da-seins bezeichnet. Ueberschwang ist der deutsche Ausdruck für diese, die Sorge tragende und sie überhöhende Gesamtstruktur der Liebe. Ueber-schwang ist hier sowohl überschwingen (=Ueberschwung) des Da-seins, als Ueberschwang im Sinne der Daseins-Fülle. Dieser Ueberschwang steht im Gegensatz zum schrittweisen Ueberstieg, der Transzendenz der Sorge.³⁸⁾

Dass BINSWANGER die Liebe, die ja im HEIDEGGERschen Begriff der Sor-ge, der alle mitmenschlichen Beziehungen umfasst, mitenthaltend ist, als ei-

38) BINSWANGER, Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins, S. 289 ff.

genes Existential ansah, sie sogar über die Sorge stellte, führte in der Folge zu Differenzen zwischen ihm und HEIDEGGER, die die Daseinsanalyse als therapeutische Richtung in zwei Lager spalteten, während BOSS seinem "Grundriss der Medizin und Psychologie" die Existentialien, wie sie HEIDEGGER verstand, zugrunde legte.

Weiters hebt BINSWANGER als speziellen Wesenszug des Menschseins das Gerichtet-sein-können (von oben nach unten), bzw. des Steigens und Fallens hervor.³⁹⁾ Die Dynamik der Gefühle und Stimmungswelt zeigt eine aufsteigende oder abfallende Bewegung. Dieses Phänomen des Steigens und Fallens ist uns von manchen Träumen her zugänglich, wo man sich leicht wie ein Vogel über der Welt schwebend findet oder auch plötzlich in einen bodenlosen Abgrund fällt. Auch in der wachen Existenz weiss die Umgangssprache um vielerlei Ausdrücke, um ein momentanes Sich Befinden näher zu beschreiben, wie z. B. "über den Dingen schweben, in Verzweiflung stürzen, in Ohnmacht fallen" usw. Es liegt nahe, die Tendenz des Steigens, mit einem auf Heiterkeit gestimmten Da-sein zu vergleichen, während das Fallen meist mit einem Abnehmen des Vernehmen- und Antworten-könnens und einer Einengung des offenen Bereiches einhergeht. Von psychotisch erkrankten Menschen werden die Phasen des Steigens oder Fallens besonders deutlich erlebt und können von den Mitmenschen als Indiz schon vor Ausbruch der nächsten Phase aus deren Sprache oder den Träumen wahrgenommen werden. Die Seinsformen des Fallens führen zu einer "Vererdung oder Verschrumpfung des Da-seins" meint BINSWANGER.⁴⁰⁾

Ausser dem Gerichtet-sein ist dem Da-sein auch der Grundzug des Fortschreitens von einem Standpunkt zum anderen, des Wechselns des Standorts und damit des mitweltlichen Verstehens und Vernehmens eigen. Diesen Grundzug des In-der-Welt-Seins, der "durchlaufende", sukzessive Bewegung ist, bezeichnet BINSWANGER als Diskursivität.⁴¹⁾ Der Ausdruck ist

39) BINSWANGER, Traum und Existenz, in: Vorträge und Aufsätze, Bd. I

40) BINSWANGER, Vorträge und Aufsätze, Bd. I, S. 216

41) BINSWANGER, Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins, S. 345

aus dem wissenschaftlichen Denken entlehnt, wo zur Lösung eines Problems das Vorgehen schrittweise erfolgt, "Denkschritte" gemacht werden. Die Diskursivität erstreckt sich auf alles rein auf die Endlichkeit beschränkte menschliche Sein und gehört somit sowohl zur Räumlichkeit wie auch zur Zeitlichkeit des Da-seins.

In Zusammenhang mit der Zeitlichkeit steht auch die Geschichtlichkeit des Menschen. Das gegenwärtige Verhalten wird durch seine Vergangenheit in die Zukunft mitbestimmt. Das Vergangene ist, indem es vergangen ist, nicht erloschen und vorbei, sondern beeinflusst das gegenwärtige Verhalten. Der Mensch ist daher nicht zwei Augenblicke hintereinander der gleiche, da der erste Augenblick im zweiten schon mitenthalten ist. Deshalb kann man mit dem Menschen, streng naturwissenschaftlich gesehen, auch nicht experimentieren, da eine der Grundforderungen für das Experiment darin besteht, dass es wiederholbar ist, und man dabei von der gleichen Ausgangssituation auszugehen hat. Dies ist wegen der Geschichtlichkeit des Menschen nicht gegeben. Das Künftige, zu Erwartende wirkt ebenso auf das momentane Verhalten eines Menschen, indem z.B. gute oder schlechte Erwartungen je nachdem sein gegenwärtiges Handeln verändern können. In dieser ursprünglichen Geschichtlichkeit des Da-seins liegen auch die Erinnerungsphänomene, das Gedächtnis und das Vergessen begründet.

Behalten werden nicht die Abbilder der Objekte, sondern die Gegebenheiten selbst, die den Menschen angesprochen haben. Schon AUGUSTINUS schrieb im X. Buch seiner "Confessiones":

"Und ich weiss, sie (die Worte) sind nicht mehr und sind mit ihrem Hall im Wind verweht. Die Dinge selbst aber die durch jene Laute bedeutet wurden, habe ich nie mit einem Sinn meines Körpers erfasst, noch irgendwo vor meinem Geist draussen gesehen, und also habe ich sie selbst, nicht ihre Bilder im Gedächtnis aufbewahrt. (... et in memoriam recondidi non imagines earum, sed ipsas)"⁴²⁾

42) AUGUSTINUS, Confessiones, X, S. 511

Das Wort Gedächtnis hat, wie der Name sagt, mit dem Denken zu tun. Es ist ein Ge-denken, ein An-denken, und mit Denken ist hier nicht bloss ein physiologischer, gehirnlischer Prozess, sondern ein Gedanken-haben gemeint. Gedanken-haben ist ein Gewähr-werden irgendwelcher Gegebenheiten, die sich uns mit allen ihren Bedeutsamkeiten und Verweisungszusammenhängen in unseren offenen Weltbereich hinein zeigen. Denken ist immer ein neues Aufgehenlassen dessen, was uns durch die Offenständigkeit unseres Da-seins hindurch als das anspricht, was es ist. Nur das, was uns von den Gegebenheiten unserer Welt aufzugehen vermag, können wir behalten. Das Erinnern ist ein Vergewärtigen einer vorher einmal erfahrenen Gegebenheit, während das Vergessen als Privationerscheinung des Erinnerns angesehen werden kann. Stets sind es auch die Dinge der Welt selbst, die beim Vergessen aus dem Weltoffenheitsbereich eines Menschen entwinden. Vergessen heisst griechisch $\lambda\epsilon\upsilon\theta\acute{\alpha}\nu\omicron\mu\epsilon\iota$; es ist dies die mediale Form zu $\lambda\epsilon\upsilon\theta\acute{\alpha}\nu\omega$, das "verborgen sein, unbemerkt sein", bedeutet. Wenn etwas unbemerkt ist, dann ist es darum immer noch vorhanden, bloss ist es im Augenblick nur in der Art und Weise vorhanden, dass es verborgen bleibt, nicht wahrgenommen werden kann, weil es dadurch, dass anderes näher gerückt ist, aus der unmittelbaren beachteten Anwesenheit verschwunden ist. Aus dem gleichen Grund kann das Vergessene auch wieder einfallen, aus seiner Verborgenheit wieder zum Vorschein kommen, wenn das Da-sein für sein Vernehmen wieder offen und bereit ist. Offensein ist ja immer ein Offen-sein für etwas. Dieses "für" stellt gleichsam eine Beziehung zwischen dem Da-sein und anderem Seienden her. Deshalb ist das Vergessen immer auch ein Stück Selbst-Vergessen, da dabei mir eine Beziehung zu etwas verloren geht.

Das Gewesene lebt, dadurch dass es ständig in die Gegenwart hinein anwesend bleibt, in der Gegenwart fort und bestimmt so auch jedes zukünftige Verhalten eines Menschen mit. So leben alle Menschen in der Ueberlieferung. Dieses ständig in der Ueberlieferung Stehen ist das Fundament des menschlichen Gedächtnisses.

Der tragende Grundzug des Offen-seins des Da-seins ist die Einheit, in der alle anderen Wesenszüge des menschlichen Existierens zusammengehören.

Alle menschlichen Phänomene haben die Grundstrukturen des Räumlich-seins, Zeitlich-seins, des Leiblich-seins, Mit-seins, Sterblich-seins usw. immer schon in sich versammelt. Menschliches Da-sein zeigt sich als ein offenständiges, d. h. als ein Ek-sistieren, ein Ausstehen der freien Welt-offenheit, eines Vernehmen-könnens der Bedeutsamkeiten des Begegnenden und als ein Bewahren-können dieser Offenheit. Durch die Offenständigkeit des Da-seins für das Anwesende kann der Mensch das, was sich ihm offenbart, auch in der richtigen Weise sein lassen. Damit ist gemeint, dass er sich auf das, was ihm begegnet, so einlässt, dass sich dieses als das, was es ist, voll entfalten kann. Dieses Sein-lassen-können im Offenen und Freien des Da-seins schafft die Bedingung, dass auch der Mensch frei sein, wählen, entscheiden und handeln kann. Handeln bedeutet nicht nur die Möglichkeit des nach aussen in Erscheinung tretenden, sich in Worten und Taten äussernden Handelns, sondern auch die Möglichkeit einer "inneren" Stellungnahme. Das Offen-sein für das Angesprochen-werden und das Erfassen-können des Begegnenden in seiner Bedeutsamkeit, sind die Voraussetzungen für die menschliche Freiheit. Der Anspruch des Anwesenden wird für den Menschen zu dem, was ihn bewegt, ihn motiviert, sich zu dem Sich Zeigenden so oder anders zu verhalten. Diese Motivationen lassen sich jedoch nicht in Kausalketten undeuten, da menschliche Verhaltensweisen nicht im voraus exakt bestimmt werden, sondern nur post hoc angegeben werden können. Kausalzusammenhänge sind immer nur Registrierungen rein zeitlich geregelter Aufeinanderfolgen von bestimmten Ereignissen, die die temporale Aussage "wenn-dann" erklären, während Motivationszusammenhänge auf dem Angesprochen-werden und darauf Antworten-können gründen. Da Angesprochen-werden und Antworten mit Sprache zusammenhängen, kann man Motivationszusammenhänge auch verstehen, während Kausalketten eben nur erklären. Die menschliche Freiheit lässt sich jedoch nur aus dem Offen-sein für das Vernehmen-können von Begegnendem begreifen.

Die Willens- und Entscheidungsfreiheit des Menschen ist auch eine Voraussetzung für den Wesenszug seines Schuldig-seins und damit seiner Verantwortlichkeit in bezug auf den Vollzug seines Da-seins. Wo keine Willensfreiheit besteht, kann man auch nicht schuldig werden. Der Mensch ist grund-

sätzlich frei, sich für oder gegen den Austrag eines ihn Konstituierenden, bestimmten Verhaltensmodus zu entscheiden. Indem er sich aber für eine Möglichkeit entscheidet, kann er eine andere nicht gleichzeitig vollziehen, bleibt also dem Da-sein etwas schuldig. Dies ist eine existentielle Schuld, von der der Mensch nicht befreit werden kann. Doch besteht der Auftrag des Menschseins darin, für die Gegebenheiten der Welt, die ihm aufgehen, besorgt zu sein und danach zu trachten, ihn seinen Möglichkeiten entsprechend zu erfüllen. Bei jedem Menschen ist die Zahl und Art der Verhaltensweisen gegenüber den Dingen der Welt begrenzt, doch muss er sie als die seinen übernehmen und einsetzen.

b) Das Ich und das Gewissen

Immer, wenn man "ich" sagt, bezieht man sich auf das Wesen, das sich gerade auf irgendeine Weise vernehmend oder handelnd zu etwas ihm be-
gegnenden verhält. Das "Ich" ist also keine psychische Instanz, sondern immer gehe ich, "als das ganze Wesen, das ich bin, in den Verhaltensweisen auf, die ich jeweils vollziehe".⁴³⁾

Zum ganzen Wesen gehören auch alle thematischen, von mir bedachten und unbedachten, vergangenen und künftigen Verhaltensmöglichkeiten. Das ganze Wesen, das Selbst-sein, ist das, was sich während des ganzen Da-seins ständig durchhält. Dank dieses Stetig-seins des Da-seins kann sich der Mensch immer als derselbe wiederfinden, der er abends zuvor beim Einschlafen gewesen ist. Von etwas als stets Vorhandenem spricht man, wenn man meint, dass es während eines bestimmten Zeitabschnittes dauernd vorhanden ist. Das Da-sein ist nicht in diesem Sinne ständig, sondern ist es nur, indem es sich zeitigt, d. h. seine Verhaltensmöglichkeiten vollzieht. Da die Existenz des Menschen sich dadurch vor allem auszeichnet, dass sie sich immer als ganze in einen Bezug zu den Gegebenheiten der Welt einlässt, ist sie wesensmässig unteilbar. Daher gibt es auch kein Ueber-Ich im Sinne FREUDs. Ich, Ueber-Ich und Es sind nur unterschiedliche Kategorien von

43) BOSS, Grundriss, S. 360

Verhaltensweisen. Das Ueber-Ich als Synonym für das Gewissen ist demnach nur "ein ganz bestimmter Modus des Bezogen-seins des ganzen Menschen auf etwas von ihm vernommenes Begegnendes".⁴⁴⁾

Die Silbe "Ge-" im Wort Ge-wässer meint eine Ansammlung von Wasser, wie man auch Gebirge nicht von einem einzelnen Berg, sondern von mehreren Gipfeln zusammen sagt. So ist "Ge-wissen" eine Sammlung von "Wissen". Nicht umsonst haben sowohl die Griechen wie die Römer für Bewusstsein und Gewissen das gleiche Wort (*συνείσδεις*, conscientia). Auch hier drückt das *σύν*, bzw. das "con" (= cum) das Versammelt-sein aus. Man sagt von einem Menschen, der sich etwas bewusst ist, dass er sowohl von sich weiss, als sich in seiner Umwelt zurechtfindet, weil ihm die Bedeutsamkeiten der gesehenen Dinge aufgegangen sind. *εἶδω* ist mit lat. video, ahd. "wizzan" verwandt, – aus dem Sehen kommt das Wissen. So ist auch das Ge-wissen ein Wissen, das ständig weiss, was der betreffende Mensch ist, und gleichzeitig, welchen Auftrag er dem Da-sein gegenüber zu erfüllen hat. Es ist uns daher wesensmässig von Anfang an eigen. Der Mensch muss sich vom Da-sein in Anspruch nehmen lassen. Tut er dies nicht, bleibt er dem Da-sein etwas schuldig. So sind Gewissen und das existentielle Schuldig-sein des Menschen unlösbar miteinander verbunden. Dieses, das eigentliche Gewissen, dass der Mensch die Weltoffenheit mit allen Ansprüchen auszustehen hat, ist vom uneigentlichen Gewissen, der "inneren" Stimme, die sagt, was ich jetzt tun müsse, streng zu trennen. Dieses "falsche" Gewissen verdeckt das eigentliche Schuldig-sein. Das eigentliche Gewissen sagt eben nicht, was man gerade tun oder lassen soll, sondern ist das Offen-sein für das frei Wählen und Handeln und dieses Handeln verantwortlich übernehmen können. Der Zwangsneurotiker, dessen Offenheitsbereich eingeschränkt ist, sodass er seine Daseinsmöglichkeiten nicht voll ausschöpfen kann, wird, indem er sich ein überstrenges "falsches" Gewissen schafft, um nicht schuldig zu werden, am Da-sein erst recht schuldig. Erst wenn er seine Seinsmöglichkeiten voll zulässt, verschwindet das strenge Gewissen von selbst und er wird im wahren Sinne frei.

44) BOSS, Grundriss, S. 361

c) Das Bewusstsein und das Unbewusstsein

Vom daseinsanalytischen Verständnis des Menschen her kann man auch nicht mehr von Bewusstsein und Unbewusstsein in der gleichen Art wie früher sprechen. Bewusstsein, "con-scientia", ist, wie der Name sagt, ein Mitwissen, ein Wissen darum, dass ich, wenn ich etwas weiss, gleichzeitig auch um mich selbst, als der etwas Wissende, weiss. Daher ist jedes Bewusstsein gleichzeitig auch Selbst-Bewusstsein, auch wenn dieses "Mitwissen" nicht immer extra bedacht wird.

Dass etwas bewusst wird, gründet im Da-sein des Menschen als einem offenständigen. Dabei sind es die Gegebenheiten draussen in der Welt, die sich dem Menschen vorstellen, indem sie ihm ihre Bedeutsamkeiten zusprechen.

Das Un-bewusste ist immer auf das Bewusstsein bezogen und ist eigentlich nur die begriffliche Negation des Bewusstseins. Es ist daher nicht als eine unter dem Bewusstsein gelegene "psychische Lokalität", wie noch bei FREUD, zu verstehen,⁴⁵⁾ sondern dass mir etwas un-bewusst ist, heisst nichts anderes, als dass es gerade jetzt nicht im Mittelpunkt meiner Aufmerksamkeit steht und nicht bedacht wird. Mein augenblicklicher Weltoffenheitsbereich lässt diese bestimmte Begebenheit jetzt nicht anwesend sein.

d) Das Leib-Seele Problem

Die Spaltung der Welt in eine res cogitans (Subjekt) und in die res extensae (Objekte), die DESCARTES' Naturphilosophie hervorgebracht hatte, führte dazu, dass auch der Körper des Menschen zu den Objekten gerechnet wurde, der nun als der eigentlich Wirkliche, die Grundlage für das menschliche Existieren bildete. Die nicht messbaren und berechenbaren Phänomene dieses Existierens wurden einer "Psyche" zugeschrieben. Im Lauf der Zeit wurden die verschiedensten philosophischen Theorien gesucht und gefunden,

45) FREUD, Das Unbewusste, In: Ges. Werke, 1942, Bd. X, S. 265

um den so in einen "Körper" und in eine "Seele" aufgeteilten Menschen wieder in eine Einheit, nämlich in die des Mensch-seins, zusammenzubringen. Die Naturwissenschaft versuchte dies mit Hilfe des Kausalitätsprinzips zu erreichen, das hier nichts anderes heisst, als dass der menschliche Organismus ebenso wie andere Gegenstände in einem lückenlosen berechenbaren Wirkungszusammenhang steht, wobei die Ursache, die *causa efficiens*, noch etwas anderes als ihren Effekt aus sich heraus hervorzubringen imstande ist. So kann dann auch die Seele über Impulse auf vegetative Gehirnzentren auf den Körper wirken und umgekehrt. Doch lassen sich die Phänomene des Menschseins von keiner Naturwissenschaft her verstehen.

Das Verhältnis von Leib und Seele in der Daseinsanalytik ist ein ganz anderes, da sowohl das sogenannte Somatische wie das Psychische nur zwei der ungegenständlichen Wesenszüge des Ganzen des Mensch-seins ausmachen. Das Leiblich-sein ist wie das Gestimmt-sein ein eigener Grundzug des menschlichen Existierens. Alle Grundstrukturen des Da-seins sind gleichursprünglich, es gibt kein menschliches Phänomen, das nicht immer schon alle Wesenszüge in sich vereinigt hätte. So sind alle leiblichen Erscheinungen des Menschen ein "Leiben" seiner Weltbezüge, in die er sich gerade eingelassen hat. Leiblich sind sie deshalb, weil das Da-sein ja wesensmässig räumlich ist.

"Nie ist es mein Leib als eine für sich vorhandene Gegebenheit, der sieht, reflektiert und sich räumlich einrichtet. Stets bin 'nur' ich es als die eine und ganze Existenz, die dank ihres weltweit offenständigen Grund-Charakters etwas als etwas zu vernehmen, sich zu vergegenwärtigen und in die Beziehung zu ihm sich einräumen vermag."⁴⁶⁾

Wenn man das Leibliche des Menschen in Organe isoliert, reisst man es daher aus dem Existieren heraus.

Als das "Psychische" werden demnach alle rein geistigen Wesenszüge des Da-seins, wie das Offenständig-sein, das Gestimmt-sein, das Mit-sein, verstanden. Vom Kausalitätsprinzip her kann die immer primär einheitlich

46) BOSS, Grundriss, S. 329

existentielle Natur des Menschen nicht erfasst werden. Ist Welt-Offenheit, d. h. das Vernehmenkönnen von begegnenden Bedeutsamkeiten, der tragende Grundcharakter des menschlichen Existierens, so trägt er auch einheitlich den vorher in einen Körper und in eine Seele getrennt gedachten und später wieder zusammengefügt Menschen. Daher ist mit der daseinsanalytischen Anschauung des Menschen, das Leib-Seele Problem nicht nur überwunden, sondern muss gar nicht erst gestellt werden.

e) Zusammenfassung

Aus der Darstellung des Menschen in daseinsanalytischer Sicht geht hervor, dass der Mensch kein "ens praedicabile" ist. Die Daseinsstruktur ist nicht etwas Statisches, sondern wandelt sich fortwährend. Man kann den Menschen nicht in ein naturwissenschaftliches Schema einordnen und von ihm nicht einfach irgendwelche Eigenschaften aussagen, sondern er ist immer das, als was oder woraufhin er jeweils angesprochen wird. Spricht man ihn auf Aussehen, auf Charakter, Ruf, usw. hin an, so ist er der, der dieses Aussehen, diesen Charakter, diesen Ruf "hat". Wird er auf Schicksal hin angesprochen, so ist er der Mensch, der dieses Schicksal, sein Schicksal hat. Er hat existentiell die Möglichkeit zu reifen, sich zu entfalten, insofern ist er für sich verantwortlich.⁴⁷⁾ Er wird von seinem Gewissen zu einem freien verantwortungsvollen Vollzug seiner Daseinsmöglichkeiten gemahnt. Wenn er diesem Ruf nicht nachkommt, wird er am Da-sein schuldig und wird krank. Insofern kann ihm die Therapie helfen, sich seine verlorengegangenen oder verschütteten Bezugsmöglichkeiten wieder zu eröffnen, um so zum Ziel des eigentlichen Menschseins zu gelangen, das in der vollen Entfaltung und Reifung liegt.

47) Vgl. dazu CONDRAU, Leiben und Leben, S. 140

1) Die Therapie in der Daseinsanalyse

a) Der Begriff der Analyse bei FREUD

Der Daseinsanalyse wird von anderen Richtungen manchmal der Vorwurf gemacht, sie sei im Grunde eine Psychoanalyse. Um dem Verständnis der Daseins-analyse daher näher zu kommen, ist es vielleicht angezeigt, dazu FREUD'schen Begriff der Analyse zu betrachten, obschon dies hier nur fragmentarisch geschehen kann.

"Die Analyse" sagt FREUD, "hat kein anderes Material als die seelischen Vorgänge des Menschen, kann nur am Menschen studiert werden."⁴⁸⁾ Sie will den Menschen also "aus seinem eigenen Inneren bereichern, indem sie "seinem Ich die Energien" zuführt, "die durch Verdrängung unzugänglich in seinem Unbewussten gebunden sind, und jene anderen, die das Ich in unfruchtbarer Weise zur Aufrechterhaltung der Verdrängungen verschwenden muss."⁴⁹⁾ Dabei versteht FREUD hier unter Unbewusstem das im dynamischen Sinn Unbewusste, das innerhalb des "seelischen Apparates" die "Seeleprovinz" des "Es" darstellt.⁵⁰⁾ Die Analyse sucht nun den "Widerstand" im Menschen zu überwinden, der sich einer unbewusst affektiven und über-ichbedingten Nicht-Annahme des "Verdrängten" entgegenstellt, das sich im "Es" mächtig zu Wort meldet und in "Symptomen" in Erscheinung treten kann, die das "Ueber-Ich" an Stelle ihres eigentlichen Gehalts zulässt. "Man muss sich zunächst sagen, dass psychischer Widerstand, besonders ein seit langem konstituierter, nur langsam und schrittweise aufgelöst werden kann, und muss in Geduld warten. Sodann darf man auf das intellektuelle Interesse rechnen, das sich nach kurzer Arbeit beim Kranken zu regen beginnt. Indem man ihn aufklärt, ihm von der wundersamen Welt der psychischen Vorgänge Mitteilungen macht, in die man selbst erst durch solche Analysen Einblick gewonnen hat, gewinnt man ihn selbst zum Mitarbeiten, bringt ihn dazu,

48) FREUD, Ges. Werke, XIV, 291

49) FREUD, Ges. Werke, XIV, 293

50) FREUD, Ges. Werke, XV, 79

sich selbst mit dem objektiven Interesse des Forschens zu betrachten, und drängt so den auf affektiver Basis beruhenden Widerstand zurück. Endlich aber - und dies bleibt der stärkste Hebel - muss man versuchen, nachdem man diese Motive seiner Abwehr erraten, die Motive zu entwerten, oder selbst sie durch stärkere zu ersetzen. Hier hört wohl die Möglichkeit auf, die psychotherapeutische Tätigkeit in Formeln zu fassen."⁵¹⁾ "Diese Therapie", meint FREUD, "ist also auf die Einsicht gegründet, dass unbewusste Vorstellungen - besser; die Unbewusstheit gewisser seelischer Vorgänge - die nächste Ursache der krankhaften Symptome ist."⁵²⁾ "Der therapeutische Einfluss der Psychoanalyse ruht auf der Ersetzung unbewusster seelischer Akte durch bewusste und reicht so weit als dieses Moment bedeutet."⁵³⁾

Die Analyse verläuft nach FREUD in zwei Phasen. "In einer ersten verschafft sich der Arzt die notwendigen Kenntnisse vom Patienten, macht ihn mit den Voraussetzungen und Postulaten der Analyse bekannt und entwickelt vor ihm die Konstruktion der Entstehung seines Leidens, zu welcher er sich auf Grund des von der Analyse gelieferten Materials berechtigt glaubt. In einer zweiten Phase bemächtigt sich der Patient selbst des ihm vorgelegten Stoffes, arbeitet an ihm, erinnert von dem bei ihm angeblich Verdrängten, was er erinnern kann, und trachtet, das andere in einer Art von Neubelebung zu wiederholen. Dabei kann er die Vorstellungen des Arztes bestätigen, ergänzen und richtigstellen. Erst während dieser Arbeit erfährt er durch die Ueberwindung von Widerständen die innere Veränderung, die man erzielen will, und gewinnt die Ueberzeugung, die ihn von der ärztlichen Autorität unabhängig machen."⁵⁴⁾

Der Arzt soll nach FREUD als Grundvoraussetzung "Zutrauen und ein Stück der Neigung seines Kranken" zu erwerben suchen.⁵⁵⁾ Danach stelle sich

51) FREUD, Ges. Werke, I, 285

52) FREUD, Ges. Werke, V, 23

53) FREUD, Ges. Werke, XIV, 301

54) FREUD, Ges. Werke, XII, 277 f.

55) FREUD, Ges. Werke, V, 302

seiner Meinung nach, in jeder analytischen Behandlung "ohne Dazutun des Arztes eine intensive Gefühlsbeziehung des Patienten zur Person des Analytikers' her, die in den realen Verhältnissen keine Erklärung finden kann."⁵⁶⁾ Dieses Phänomen nennt FREUD "Uebertragung", u. zw. zeigen sich ambivalente, "positive, zärtliche wie negative, feindselige Einstellungen gegen den Analytiker, der in der Regel an die Stelle eines Elternteils, des Vaters oder der Mutter gesetzt wird". Der Patient sucht dem Analytiker "zu gefallen, seinen Beifall, seine Liebe zu gewinnen."⁵⁷⁾ Die Uebertragung ist in ihrer positiven Form "das stärkste Motiv für die Beteiligung des Analysierten an der gemeinsamen analytischen Arbeit."⁵⁸⁾ Sie bekleidet den Arzt "mit Autorität" und setzt sich "in Glauben an seine Mitteilungen und Auffassungen" um,⁵⁹⁾ die der Analytiker aber so zu steuern hat, "dass weder die Verliebtheit noch die Feindseligkeit eine extreme Höhe erreichen."⁶⁰⁾ er löst sie damit auf, indem er ihn davon überzeugt, "dass er in seinem Uebertragungsverhalten Gefühlsrelationen wiederholt, die von seinen frühesten Objektbesetzungen aus der verdrängten Periode seiner Kindheit herkommen."⁶¹⁾ Indem man im Verhältnis zum Arzt in der Uebertragung "Neuaufgaben" jener alten Konflikte schafft, in denen sich der Kranke benimmt, wie er sich seinerzeit benommen hat, lernt er, diese Konflikte zu überwinden. Die Uebertragung ist das Mittel, durch das der Patient vom Analytiker beeinflusst werden kann, wodurch er sich in eigener Einsicht ändert und sich mit sich und seiner Umwelt auseinandersetzt. Darum liegt in ihr auch die grösste Versuchung des Analytikers, "Lehrer, Vorbild und Ideal für andere zu werden, Menschen nach seinem Vorbild zu schaffen."⁶²⁾ FREUD verlangt jedoch vom Analytiker, dass er sich nicht von seiner Neigung fortreissen lassen und seiner Aufgabe untreu werden solle.

56) FREUD, Ges. Werke, XIV, 67

57) FREUD, Ges. Werke, XVII, 100

58) FREUD, Ges. Werke, XVI, 78

59) FREUD, Ges. Werke, XI, 463

60) FREUD, Ges. Werke, XVII, 102

61) FREUD, Ges. Werke, XIV, 68

62) FREUD, Ges. Werke, XVII, 101

Er wiederhole dann nur "einen Fehler der Eltern, die die Unabhängigkeit des Kindes durch ihren Einfluss erdrückt hatten, ersetzt nur die frühere Abhängigkeit durch eine neuere."⁶³⁾ Schon FREUD aber sieht das Uebertragungsphänomen als durchaus "allgemeines menschliches Phänomen",⁶⁴⁾ das zwar in der Analyse in seinen verschiedenen Graden forciert zum Aus-
trag kommt, aber doch "die Beziehungen einer Person zu ihrer menschlichen Umwelt" (ebd) beherrscht, und "auch im Leben nicht neurotischer Personen" wiedergefunden wird.⁶⁵⁾ An anderer Stelle sagt FREUD ganz deutlich: die "Uebertragung stellt sich in allen menschlichen Beziehungen ebenso wie im Verhältnis des Kranken zum Arzte spontan her, sie ist überall der eigentliche Träger der therapeutischen Beeinflussung und sie wirkt umso stärker, je weniger man ihr Vorhandensein ahnt."⁶⁶⁾

In der Analyse wird aber nicht nur zerlegt und zergliedert, sondern auch eine Synthese angestrebt, die der inneren Umstrukturierung der Person gleichkommt. Analyse kann sie eigentlich erst dann heissen, wenn sie dabei "in die tiefsten und primitivsten Schichten der seelischen Entwicklung" hinabgestiegen ist, und "von dort die Lösungen für die Probleme der späteren Gestaltungen" geholt hat.⁶⁷⁾

Auf der Seite des Analytikers besteht ein "Heilungsplan", der sich in der "analytischen Situation" verwirklichen soll.⁶⁸⁾

FREUD will mit seiner Analyse eine "psychische Gereiftheit"⁶⁹⁾ des Analysanden erreichen, eine "Erziehung zur Realität"⁷⁰⁾ eine "Art von Nacher-

63) FREUD, Ges. Werke, XVII, 101

64) FREUD, Ges. Werke, XIV, 68

65) FREUD, Ges. Werke, XIII, 20

66) FREUD, Ges. Werke, VIII, 55

67) FREUD, Ges. Werke, XII, 32

68) FREUD, Ges. Werke, XVII, 98

69) FREUD, Ges. Werke, XVI, 44

70) FREUD, Ges. Werke, XIV, 375

ziehung"⁷¹⁾ vornehmen. Dabei muss der Analytiker aber die Eigenart des Patienten respektieren und seiner Absicht zu bessern und zu erziehen unterordnen.⁷²⁾ Wann eine solche Analyse, eine solche "Nacherziehung" vollendet ist, hängt von zwei Bedingungen ab, die "ungefähr erfüllt" sein müssen: "dass der Patient nicht mehr an seinen Symptomen leidet und seine Ängste wie seine Hemmungen überwunden hat", und dass der Analytiker zu dem Urteil kommt, "es sei dem Kranken soviel Verdrängtes bewusst gemacht, soviel Unverständliches aufgeklärt, soviel innerer Widerstand besiegt worden, dass man die Wiederholung der betreffenden pathologischen Vorgänge nicht zu befürchten braucht."⁷³⁾

Der Psychoanalytiker soll durch sein Deuten dem Analysanden neue Erkenntnisse vermitteln und betätigt sich in der Uebertragungssituation als ein Quasi-Erzieher, bei dem der Patient nochmals seine eigene seelische Entwicklung nacherleben kann. Der Analysand lernt, je mehr er seinen Widerstand aufgibt, sein Unbewusstes kennen und wird, indem er sich seinem "Ueber-Ich" gegenüber stärker, seinem "Es" gegenüber nachgebender verhält, zu einem gereiften Menschen. Dabei wird nicht nur analysiert, sondern auch synthetisiert, wobei der Patient sich selbst aufgrund von Erkenntnissen, die er vom Analytiker durch die Deutung bekommt und die er mehr oder weniger einsieht, zu ändern sucht.

b) Methoden und Zielsetzung der Therapie in der Daseinsanalyse

Anders als in der Psycho-Analyse, die nach dem naturwissenschaftlichen Weltbild FREUD's einer "Zerlegung" des "psychischen Apparates" gleichkommt, gleichwie der Chemiker seine Stoffe in ihre Bestandteile zerlegt, bedeutet die Analyse des Da-seins ein Aufhellen, Freilegen und Durchsichtig-machen der veränderten eingeeengten Strukturen des Da-seins, die zur Krankheit geführt haben.

71) FREUD, Ges. Werke, XVII, 101

72) Diese Art von Erziehung wird vornehmlich durch die Uebertragung erreicht.

73) FREUD, Ges. Werke, XVI, 63

Die Daseinsanalyse hat den Vorteil, dass sie den Menschen sich über sein In-der-Welt-sein tatsächlich aussprechen lassen kann. Der Daseinsgehalt lässt sich gerade an der Sprache deutlich erkennen. Das Wesen der Sprache und des Sprechens besteht darin, dass ein bestimmter Bedeutungsgehalt mitgeteilt wird. So achtet der Therapeut auf den Gehalt der sprachlichen Ausdrücke und auf Hinweise darin, wie der Sprechende "in-der-Welt-ist". Bei kranken Menschen treten Abwandlungen der fundamentalen Strukturen des Da-seins auf, die Art der Räumlichkeit und Zeitlichkeit, der Gestimmtheit und des Mitseins ist verändert. Ihre "Welt" ist eine andere. Aus den sprachlichen Gehalten muss die Welt erkannt werden, in der der Mensch lebt. Lebensgeschichtliche Zusammenhänge spielen eine wichtige Rolle, doch sind sie nicht das Ziel der Untersuchung wie in der Psychoanalyse, sondern dienen nur als Material für diese Untersuchung. In der Art, wie der Kranke seine Welt entwirft, unterscheidet er sich vom Gesunden. Die Daseinsanalyse untersucht die Struktur des In-der-Welt-seins, wie sie von HEIDEGGER entworfen wurde, nach verschiedenen Dimensionen noch weiter. Mit Hilfe der Sprache, die besonders durch Gleichnis und Metapher ausdrücken kann, wie das Da-sein sich über sich selbst ausspricht, versucht sie nicht nur die Art, wie sich der Mensch in seine Welt einräumt und zeitigt, zu erfassen, sondern untersucht auch die Materialität dieser Welt in Bezug auf ihre Dichte, Härte, Weichheit, Belichtung, Färbung, Höhe, Tiefe, Schwere, Fülle, Leere usw. Am leichtesten kann man diese Art der Weltlichkeit bei den Affektpsychosen untersuchen.

Nicht die ontologische Struktur des Da-seins wandelt sich, denn sie ist bei allen Menschen gleich, ob im Wachen oder Schlafen, immer handelt es sich um Weltlichkeit, Geschichtlichkeit, Räumlichkeit usw., doch weist sie in jeder Daseinsweise ganz bestimmte Unterschiede auf, da ja sonst alle Menschen gleich wären. Sie unterscheiden sich eben in der Art und Weise, wie sie sich von der Umwelt ansprechen lassen und wie sie ihr antworten.

Die Aufgabe des Therapeuten ist es, die Störungen als Abwandlungen der Daseinsstruktur zu verstehen. Jede Abwandlung eines Strukturgliedes führt notwendigerweise auch zu einer Aenderung des Gesamtgefüges des Da-seins.

Die Umgangssprache hat ein erstaunliches Wissen von den Grundstrukturen Gestimmtheit und Welt. Bei Schreck und Angst z.B. werden dem einen "die Knie weich", dem anderen "schießt es siedendheiss durch die Glieder", während wieder ein anderer "starr und gelähmt sich nicht vom Fleck rühren kann" oder "keinen Laut mehr herausbringt". Auch die Welt des Schizophrenen, die viele sprachlichen Neuschöpfungen kennt, wird so für den gesunden Mitmenschen zugänglicher. Auch die nonverbalen "Ausdrucksmittel" der Gestik, Mimik, der Gebärde und der Handlungen geben Aufschluss darüber, wie das menschliche Da-sein sich von sich selbst her zeigt. So kann das Wesen der Verschrobenheit schon an einer bestimmten Handlung sichtbar werden.

Auch mit Hilfe des Traumes untersucht der Therapeut den Menschen auf die Strukturen und Strukturwandlungen seines Da-seins hin. Beim Träumen ist der Mensch auf eine besondere Weise "in-der-Welt"; wie im Wachen wird er auch hier als ganzer Mensch mit derselben Daseinsstruktur gesehen, nur ist er im Wachen meist hellichtiger als im Träumen, wo das träumend Gegebene viel häufiger nur sinnhaft-wahrnehmbar Gegenwärtiges ist. An Hand der Traumstruktur kann dem Menschen seine Art des In-der-Welt-seins aufgezeigt werden. Hierbei unterscheidet die Daseinsanalyse streng die "Traumdeutung", das eigentliche Traumverständnis, von der "therapeutischen Anwendung" des phänomenologischen Traumverstehens. Sie hält sich bei der Deutung strikte an den erzählten Traum. Es gibt keine Symbole, latente Inhalte, Verschiebungen, Verdichtungen, keinen Traumzensor wie bei FREUD, keine Träume aus dem kollektiven Unbewussten. Es werden keine Bedeutsamkeiten hineingedichtet, sondern die Gegebenheiten der Traumwelten werden als das sein gelassen, als was sie sich dem Träumenden zusprachen. Daher kann man phänomenologisch einen Traum deuten, ohne die Lebensgeschichte und die näheren Umstände des Träumers zu kennen. Hierbei wird, wie beim wachen Menschen auch, genau beachtet, für welche Gegebenheiten das Existieren eines Träumers offen, wofür es verschlossen ist, in welcher Stimmung sich der Träumende befindet, wie er sich zu den Dingen seiner Traumwelt verhält. Die sich zusätzlich einstellenden Einfälle des wachen Menschen gelangen mit dem Traumverständnis zur therapeutischen Anwendung, indem

die "daseinsanalytisch ausgelegten Bedeutsamkeiten der träumend vernommenen Gegebenheiten den Wiedererwachten zur thematischen Vergegenwärtigung aller lebensgeschichtlich früher je gewesen oder inskünftig erwarteten Gegebenheiten analoger Bedeutsamkeiten anregen".⁷⁴⁾

Zudem wird der Analysand auch sonst aufgefordert, alles mitzuteilen, was ihm gerade einfällt. Er soll versuchen, sich in der speziellen therapeutischen Situation, unbeachtet der sonst üblichen Konventionen, frei zu äussern und seinen Gefühlen freien Lauf zu lassen. Er soll all seine Gedanken, Phantasien, Wünsche, Träume und Äengste aussprechen können, ohne dass sie als lächerlich oder kindisch zurückgewiesen werden. Besonders wichtig sind die Einfälle, die die Beziehung zum Therapeuten betreffen,⁷⁵⁾ da alle lebensgeschichtlichen Erfahrungen des Analysanden hier mitenthalten sind. Die Beziehungen, die er zu seinen Eltern, Verwandten, Lehrern, Autoritätspersonen und Freunden hatte, prägen auch sein Verhalten zum Therapeuten. Die Psychoanalyse hatte dafür den Begriff der "Uebertragung" geprägt.

Auch in der Daseinsanalyse treten die Phänomene "Widerstand" und "Uebertragung" auf, und auch auf die Lebensgeschichte wird besonderer Wert gelegt. Doch geht es hier nicht um eine blossе Wiederbelebung und Wiederholung der Gefühle, die aus den "frühesten Objektbesetzungen aus der verdrängten Periode der Kindheit" stammen,⁷⁶⁾ und die therapeutisch wirksam sein soll, sondern um ein Erhellen der gestörten Grundzüge des Mit- und Gestimmt-seins, des Räumlich-, Zeitlich- und Leiblichseins, die zur Krankheit geführt haben. Es werden aber keine früher erlebten Gefühle auf den Therapeuten "übertragen", sondern das Arzt-Patient Verhältnis ist "von Anfang an echte Beziehung."⁷⁷⁾ Wenn wir das Wort "Uebertragung" auch weiter verwenden, um z.B. eine positive Beziehung zwischen Therapeut und

74) BOSS, "Es träumte mir vergangene Nacht,..." S. 74

75) CONDRAU sagt sogar: "Es gehört wesensmässig zum psychotherapeutischen Gespräch, dass das Verhältnis Arzt-Patient zum Thema wird." (Leiben und Leben, S. 149)

76) FREUD, Ges. Werke, XIV, 68

77) CONDRAU, Angst und Schuld als Grundprobleme der Psychotherapie, S. 236

Patient zu bezeichnen, müssen wir uns immer bewusst sein, dass der Kranke nicht einfach die Gefühle, die er einst seinem Vater entgegenbrachte, nun auf den Analytiker "überträgt". Vielmehr "ist die Kontaktmöglichkeit des neurotischen Menschen infolge seiner Erfahrungen mit dem Vater so spezifisch geprägt worden, dass er niemandem mehr, auch dem Analytiker nicht, anders begegnen kann als seinerzeit seinem Vater."⁷⁸⁾

Uebertragung und Widerstand sind menschliche Beziehungsphänomene, daher sollte man heute, um Missverständnissen vorzubeugen, anstatt von "Uebertragung" besser von einer zwischen- oder mitmenschlicher Beziehung (Interpersonal relation) sprechen.⁷⁹⁾

Die Therapie zeigt einem Menschen nicht nur, wann und inwiefern er die Struktur des Mensch-seins verfehlt oder sich verstiegen hat, sondern lässt ihn auch existentielle Erschütterung erfahren. Man könnte das Vorgehen des Therapeuten mit einem Bergführer vergleichen, der sich gut im Gelände auskennt und versucht, einen Touristen, der sich unkundig des Weges verrannt und verstiegen hat, und es nicht mehr wagt alleine vorwärts oder rückwärts zu gehen, wieder in Tal zu bringen.

Dadurch, dass der Therapeut mit dem Kranken gemeinsam auf der Ebene des Da-seins steht, macht er ihn nicht zu einem Objekt, dem gegenüber er als ein Subjekt steht, sondern sieht in ihm einen Daseinspartner. Therapeut und Patient verbindet demnach echte "Begegnung", wie Martin BUBER sie versteht. Die Begegnung vollzieht sich als ein Mit-sein in der Gegenwart, die aus der Vergangenheit kommt und auch die Möglichkeiten der Zukunft mit einschliesst. Aus diesem Grund kann Psychotherapie überhaupt wirken, da ihre Möglichkeit auf einem Grundzug des Mensch-seins, dem Miteinander-sein, beruht. Denn in jeder Beziehung, gleich ob erzieherisch, kommunikativ oder therapeutisch, wird Wirkung von Mensch auf Mensch ausgeübt.

78) CONDRAU, Leiben und Leben, S. 149

79) CONDRAU, Leiben und Leben, S. 150

Nicht nur der philosophische Hintergrund und der Begriff der Analyse und was zu ihr gehört, machen den Unterschied der Psychoanalyse zur Daseinsanalyse aus, sondern auch die Zielsetzung der Therapie ist eine andere. Wenn man in einer Neurose lediglich eine Funktionshemmung sieht, die zu einer Leistungseinbusse führt oder gar eine sinnlose Krankheit, dann soll die Therapie diese möglichst schnell beheben, um den Menschen wieder "arbeits- und genussfähig" zu machen. Wenn der Neurose aber eine sinnvolle Aufgabe im menschlichen Reifungsprozess zugedacht wird, ist das Ziel der Therapie eben ein anderes.

Am Problem der Schuld kann man den Unterschied der psychoanalytischen Zielsetzung zur daseinsanalytischen besonders gut verdeutlichen. Bekanntlich behaupten die naturalistischen Psychologien, es gäbe nur "subjektive" Schuldgefühle, die der Mensch durch seine Erziehung erworben habe, aber kein echtes ursprüngliches Schuldigsein. Der Abbau dieser von aussen oktroyierten übergrossen Schuldgefühle beim Neurotiker durch die Psychoanalyse würde demnach dem Menschen seine Freiheit wieder erlangen lassen. Die Daseinsanalyse zeigt aber, dass Schuld und Angst wesensmässig zum Menschsein gehören. "Es kann also niemals Ziel einer Psychotherapie sein, alle menschliche Schuld aus der Welt zu schaffen und dem Menschen Schuldlosigkeit in Aussicht zu stellen. Aus der Natur des Menschen selbst heraus, entspräche solches einer Utopie. Vielmehr ist es das Anliegen der Daseinsanalyse, den Menschen erkennen zu lassen, was er seinem eigenen Wesen an Tun und Lassen schuldet und zu verantworten hat."⁸⁰⁾

Das hauptsächliche Ziel der Therapie ist es, das Verständnis für die Struktur des menschlichen Da-seins zu öffnen, den Menschen aus seiner eingeengten und verstiegenen Welt und Daseinsweise zurückzuholen und ihm dadurch den Weg zu bereiten, in Freiheit über seine Existenzmöglichkeiten verfügen zu können. Durch die Therapie soll sich seine Wahrnehmungsfähigkeit vergrössern, er lernt, die Gegebenheiten der Welt anders als vorher und nicht mehr nur auf einen bestimmten Bereich eingeschränkt zu sehen, er kann Ge-

80) CONDRAU, Angst und Schuld als Grundprobleme der Psychotherapie, S. 263

fühle wie Freude und Trauer empfinden und ausleben, sich in Beziehungen zu anderen Menschen einlassen, vorgefasste Meinungen und Vorurteile werden abgebaut. Er setzt sich mit seiner früheren Situation und seinen Bezugspersonen auseinander und schiebt Vergangenes nicht mehr einfach weg. Die freiere Weltoffenheit des Therapeuten ermöglicht aufgrund des primären Miteinander-seins, dem Kranken neue Verhaltensweisen zu eröffnen, die ihm vorher wegen der Eingeschränktheit seines Welthorizontes nicht zugänglich waren und sie langsam, auf dem sicheren Boden, den die therapeutische Beziehung bietet, einzuüben. Zu ihrer Entfaltung bedarf es einige Zeit, während der er abhängig von der fortbestehenden Beziehung zum Therapeuten bleibt. So wie die Mutter nach erlangter Reife ihr Kind entlässt, das sich stark genug fühlt, nun seinen Weg allein zu gehen, so bedarf auch der nunmehr gesunde Mensch nicht länger der Gegenwart des Therapeuten, um seinen Auftrag dem Da-sein gegenüber zu erfüllen. Durch die Therapie wird ihm ermöglicht, sein ihm zugehöriges Da-sein wählen zu können. Freiheit ist das Ziel der Psychotherapie. Freiheit heisst: offen sein für alles Begegnende.

c) Einfluss des philosophischen Weltbildes der Daseinsanalyse auf die Therapie

Verschiedene Auffassungen vom Wesen des Menschen müssen notwendigerweise Konsequenzen für den Umgang mit dem Menschen nach sich ziehen. Man ist vorgeprägt durch das, was man vor einer Begegnung von einem Menschen weiss und von ihm hält. Während die Psychoanalyse einer "Auflösung", einer Zergliederung in einem naturwissenschaftlichen Prozess gleichgesetzt werden kann, ist die Analyse des Da-seins ein Durchsichtigwerden-lassen der Gefühle, der Motive und des Handelns. Dies ermöglicht eine Umstimmung des in seiner Krankheit eingeengten Da-seins.⁸¹⁾

Nicht die Wahrnehmungen am Organismus des Kranken bilden das diagnostische Urteil des Therapeuten, sondern er setzt sich mit ihm als einem Men-

81) Vgl. dazu CONDRAU, Leiben und Leben, S. 76

schen auseinander, der mit ihm das Da-sein teilt. Ein solcherart mitmenschliches Verhältnis, das nicht mehr das Verhältnis eines Arztes zu seinem "wissenschaftlichen Objekt" ist, entspricht der Grundstruktur des Mit-seins. Bei der Behandlung des kranken Menschen wird dieser nicht auf einen leiblich-seelischen Organismus reduziert, sondern es wird Begegnung und Verständigung gesucht. Da es dem Da-sein um sein eigenes Selbst geht, wird eine Aufspaltung in physisch und psychisch dem Mensch-sein nicht gerecht. Selbst das Da-sein als Organismus ist immer noch meiner oder deiner, jedoch nicht Organismus für sich: Beide Seinswesen sind aufeinander angewiesen.

BINSWANGER sieht die Krankheit als Störung des Funktionierens der Einheit der Seinsmöglichkeiten des menschlichen Existierens. Diese Einheit der Seinsmöglichkeiten nennt er nach PLATO die *κοινωνία*.⁸²⁾ Die Aufgabe der Therapeuten ist es nun, die *κοινωνία* wieder herzustellen. Die einzelnen Formen des "geistigen" und "seelischen" Krankseins sind also nichts anderes als Abwandlungen der apriorisch festgelegten Struktur des Da-seins, wobei aus dem ungeteilten, ganzen Menschenverständnis heraus klar wird, dass es "seelische" Krankheiten eigentlich nicht gibt. Jede Krankheit ist an sich immer psychosomatisch, sie ist sowohl seelisch wie körperlich bedingt, wobei jedoch kein kausaler Zusammenhang besteht, da nur eine Abfolge und nicht die Wirkung von bestimmten Vorgängen feststellbar ist. Da der Mensch sich immer leiblich zeigt, ist das Leibliche immer gleich in allen Weltbezügen mitenthalten. Das Leibliche ist ein Austragungsmodus der Existenz. Nicht ein Organismus ist beim Kranken gestört, sondern das "Leiben". Der Mensch als offenes Wesen ist stets auch Beziehung, daher schliesst der Begriff "Krankheit" im psychosomatischen Sinne nicht nur den Erkrankten, "sondern je schon den Arzt als am Krankheitsgeschehen Teilnehmenden" mit ein. Ein solches Verständnis der Krankheit "wird nicht bei der Erforschung kausalgenetischer, äusserer oder innerer Ursachen stehen bleiben; es zwingt vielmehr den Arzt, nach seelischen Störungen, emotionalen Verstimmungen, An-

82) BINSWANGER, Vorträge und Aufsätze, Bd. I, S. 274

zeichen von Lebenskonflikten zu suchen, die in fast allen Fällen entweder auf gestörten mitmenschlichen Beziehungen beruhen oder zu solchen führen."⁸³⁾ Der Bezug zur Welt ist immer der gleiche, nur wiesehr die Offenheit eingeschränkt ist, macht den Unterschied des gesunden zum kranken Menschen aus, er ist quantitativer, nicht qualitativer Natur. Ein gesundes Verhalten ist immer ein freies Verhalten zum Begegnenden, während das Kranksein ein eingeschränktes Verhaltenkönnen bedeutet, das mit einer besonders augenfälligen Beeinträchtigung des Leiblich-seins, Mit-seins, Gestimmt-seins, Offenständig- und Frei-seins einhergeht. Der Mensch leidet somit nicht an einer bestimmten "Krankheit", sondern an seinem In-der-Welt-sein, an seiner Art des Existierens.

Der Mensch besitzt nicht nur einen Leib, er ist Leib. Er lebt leiblich, spricht auch leiblich, trägt seine Weise des Existierens leiblich aus, besonders dann, wenn die Wortsprache infolge Verzichts auf Kommunikation nicht mehr in Frage kommt. Die Leiblichkeit ist nur eine besondere Form des Existierens und kann unter Umständen, wie es bei manchen Krankheiten der Fall ist, das einzige "Ausdrucksfeld" des Menschen bleiben.

"Hat sich die Existenz in einen solchen leibsprachlichen 'Ausdruck' gefangen, so verliert sie alle Beziehungen auf Vergangenheit und Zukunft, was nichts anderes heisst, als dass der Mensch jetzt sein eigentliches Da-sein, das immer ein geschichtliches und zeitigendes ist, aufgegeben hat und ein Leben ohne eigentliche Vergangenheit und Zukunft, ja auch ohne eigentliche Gegenwart, ohne Möglichkeit des Lernens und Reifens, eben ein rein leibliches Leben zu führen gezwungen ist."⁸⁴⁾

In der psychotherapeutischen Behandlung wird dieser Entwicklungsstillstand wieder in Bewegung gebracht, "es wird wieder Vergangenes erinnert und Zukunft erwartet", das Leben in der Leiblichkeit wird aufgegeben.

Auch der daseinsanalytische Psychotherapeut ist auf die Erforschung der Lebensgeschichte angewiesen, besonders da ja das Da-sein geschichtlich

83) BOSS, Leiben und Leben, S. 88

84) BINSWANGER, Vorträge und Aufsätze, Bd. I, S. 152

ist. Im Gegensatz zu anderen psychotherapeutischen Schulen wird er aber die Lebensgeschichte nicht mit Hilfe des Lustprinzips, Ich, Es, Archetypus usw. erklären, sondern sie auf ihre daseinsmässigen Strukturen hin untersuchen. Als Daseinspartner bedient er sich beim Durchsprechen und Agieren dieser Lebensgeschichte der Sprache und Symbolik des Kranken, um sie allmählich in die Sprache und Welt der natürlichen Erfahrung zurückzuführen. Der Mensch wird in der Psychotherapie zur Sprache und somit zu sich selbst gebracht.

II. PSYCHOTHERAPIE UND PAEDAGOGIK

1) Vorbemerkung

Nach diesem Abriss der Daseinsanalyse soll nun versucht werden, in Kürze allgemein die Anwendbarkeit psychotherapeutischer Erkenntnisse in der Erziehung aufzuzeigen. Obwohl betont werden muss, dass ohne die naturwissenschaftliche Forschungsarbeit die Gesamterkenntnis des Menschen nicht vorankäme, ist ohne eine systematisch philosophische Sicht des Menschen nur eine rein naturwissenschaftliche Anthropologie möglich, die aber selbst nie über Messbares und Quantifizierbares am Menschen hinausgelangt, und damit auch nie zu einer Einsicht über das wahre Wesen des Menschen kommen kann. Gedankengut von verschiedenen tiefenpsychologischen Schulen ist in die Erziehungslehre eingeflossen. THURN bemerkte einmal, für das Kindesalter sei FREUD, für das Jugendalter Adler, für die Reifezeit und das Erwachsenenalter sei C. G. Jung bedeutsam gewesen.⁸⁵⁾

Darin liegt die Erkenntnis, dass die praktische Verwendbarkeit psychotherapeutischer Theorien von den genannten Tiefenpsychologien für die einzelnen Lebensabschnitte des Menschen verschieden ist. Die Umsetzbarkeit psychotherapeutischer Erkenntnisse in eine pädagogische Situation leidet aber notwendigerweise an der Nichtvorausberechenbarkeit der Wirkung von pädagogischen Massnahmen. Denn bei der Erziehung muss immer mit der Freiheit des Zöglings gerechnet werden, die die Vorläufigkeit und Begrenztheit jedes erzieherischen Tuns dokumentiert.

Um Sinn- und Verstehenszusammenhänge richtig zu erfassen, kennt die Psychotherapie die Methode des phänomenologischen Vorgehens, wie sie in der Daseinsanalyse angewendet wird, und die besonders geeignet scheint, will man in die Welt des Kindes eindringen, sie zu verstehen trachten und sich nicht mit blossen biologischen Erklärungen zufriedengeben. NITSCHKE spricht dies ganz deutlich aus, wenn er sagt, in die Frage nach dem Verhalten des Kindes gehe "unvermeidlich das Bild ein, das der Untersuchende

⁸⁵⁾ THURN, Analytische Psychologie und Erziehung, S. 119

überhaupt vom Menschen hat, so wie zum Beispiel die Bedeutung der Kindheit bei FREUD aus einer bestimmten, vorausgesetzten Auffassung vom Menschen her entwickelt wird. Um dieser Gefahr so weit wie möglich zu entgehen, wird man sich von voreiligen Festlegungen zurückhalten müssen, wird versuchen, die Phänomene selbst möglichst genau aufzuzeigen, um auf eine solche Weise zu erreichen, dass sich der in ihnen liegende Sinngehalt aufdeckt." ⁸⁶⁾

Nicht diejenige psychotherapeutische Theorie ist erziehungsnäher, die mehr vom Kindesalter spricht, sondern die, die den besten Weg weisen kann, wie der Heranwachsende zu einem gesunden und reifen Menschen werden kann. Diejenige ist pädagogisch bedeutsamer, die um die Ganzheit des Menschen weiss und nicht einen Aspekt des Menschseins einfach auf einen anderen hin reduziert.

Je mehr ein Erziehungspraktiker weiss, dass "Rezepte" für bestimmte Erziehungssituationen nicht immer auch wirklich umsetzbar sind, umso mehr wird er für eine Hilfe dankbar sein, die ihm die Entfaltung des Menschen verstehen lässt und ihm die Sicherheit bietet, dem ganzen Menschen gerecht werden zu können.

2) Trennende und verbindende Aspekte von Psychotherapie und Pädagogik

Psychotherapie und Pädagogik sind rein äusserlich dadurch getrennt, dass sie in zwei verschiedenen Fakultäten - in der medizinischen und in der philosophischen - beheimatet sind. Das "Objekt" der Medizin ist der kranke Mensch, ohne Rücksicht auf dessen Alter, in der Pädagogik ist es der Mensch, der noch nicht in der Lage ist, sich selbständig innerhalb einer menschlichen Gesellschaft und eines Kulturraumes zu behaupten und seinen Beitrag für diese Gesellschaft zu leisten.

86) NITSCHKE, Das Bild der Heimwehreaktionen beim jungen Kinde, S. 136

Normalerweise rechnet man, dass die Erziehung von seiten der Eltern und der Schule mit Ende der Adoleszenz abgeschlossen ist. Wo hingegen der Bildungsgedanke im pädagogischen Denken vorherrscht, bleibt der erzieherische Einfluss auch noch für den erwachsenen Menschen bestehen. Der Unterschied zwischen Erziehung und echter Bildung bleibt, dass eine integrierte reife Persönlichkeit nicht durch blosse Wissensvermittlung im Sinne der Erwachsenenbildung zu erreichen ist. Nicht nur das Lernen spielt für den Menschen eine Rolle, sondern seine Persönlichkeit. Echte Bildung verhilft dem Menschen zur freien Entfaltung aller in ihm schlummernden Möglichkeiten. Nur wenn er über Selbstwertgefühl und Würde, über sittliche Entscheidungsfähigkeit und soziales Verantwortungsbewusstsein verfügt, kann er seiner immer differenzierter werdenden Umwelt richtig begegnen.

Auch die Ziele, die Therapie und Erziehung anstreben, sind notwendigerweise unterschiedlich. Vor allem bei der klassischen Psychoanalyse wurden Heilung der psychischen Störung und Wiederherstellung der Arbeits- und Genussfähigkeit als wichtigste Ziele angestrebt. Der Therapeut gebraucht aber die Analyse als Mittel zur "Nacherziehung" wie FREUD es bezeichnete, wodurch der Patient langsam zur Reife geführt wird. Insofern wirkt auch der Therapeut als ein "Erzieher", der dem Patienten dazu verhilft, die Forderungen, die das Dasein an ihn stellt, wahrzunehmen und zu erfüllen, indem er all seine ihm gegebenen Möglichkeiten voll einsetzt. Hier wird die Parallele zwischen Therapie und Erziehung deutlich sichtbar. CONDRAU fordert geradezu vom Therapeuten das gleiche Verhalten wie vom Erzieher, denn er schreibt: "So wie wir einem Kinde gegenüber uns in der Erziehung 'vorausspringend' - das heisst die eigene Reifung und Entwicklung fördernd - als auch 'einspringend' das heisst liebevoll umsorgend und behütend - verhalten, so sind wir auch dem Geisteskranken gegenüber zu diesem doppelten Verhalten verpflichtet."⁸⁷⁾

Bei aller Gemeinsamkeit muss man jedoch wie FREUD in seinem Vorwort zu Aichhorns "Verwahrloste Jugend" darauf hinweisen, dass "die Erziehungsarbeit etwas sui generis ist, das nicht mit psychoanalytischer Beeinflussung

87) CONDRAU, Angst und Schuld, S. 189

verwechselt und nicht durch sie ersetzt werden kann."⁸⁸⁾ FREUD scheint hier gespürt zu haben, wiesehr die Pädagogik es nicht nur mit keinem Neurotiker zu tun hat, sondern mit einem Menschen, der prospektiv eingestellt, dem entgegenharret,⁸⁹⁾ was ihm am Erzieher an Menschlichkeit aufscheint.

Es macht die Kunst des Pädagogen aus, die Mittel seines Vor(an)gehens genauer kennenzulernen. Hier unterscheiden sich wieder Psychotherapie und Pädagogik. FREUD meinte hierzu: "Die Psychoanalyse des Kindes kann von der Erziehung als Hilfsmittel herangezogen werden. Aber sie ist nicht dazu geeignet, an ihre Stelle zu treten (...) Man darf sich nicht durch die übrigens vollberechtigte Aussage irreleiten lassen, die Psychoanalyse des erwachsenen Neurotikers sei einer Nacherziehung desselben gleichzustellen. Ein Kind, auch ein entgleistes und verwahrlostes Kind ist eben noch kein Neurotiker und Nacherziehung etwas ganz anderes als Erziehung des Unfertigen."⁹⁰⁾ Für SCHOTTLAENDER liegt die "klare Grenzlinie" zur Psychotherapie⁹¹⁾ darin, dass es sich beim pädagogischen Vorgehen um eine "schöpferische Beziehung" zum Kinde handelt, während auch "die schwerste Neurose eines erwachsenen Menschen, mag sie auch durchsetzt sein von kindlich-kindischen Zügen", "eine ganz andere Einstellung des Helfers als die Entwicklungsschwierigkeit eines Kindes" bedingt. (S. 167) Ein Kind brauche ein Medium, eine sachliche Brücke, um sich an der Hand eines pädagogischen Helfers entwickeln zu können. Solche Medien sind die spielerische Form, Schularbeit, private, technische und sonstige Interessen und objektive Anlässe aus dem täglichen Leben. (S. 168 ff.) Aehnliche Gedanken finden wir bei DUEHRSSSEN, die sich ausführlich mit Kinder- und Jugendlichentherapie beschäftigt hat.⁹²⁾

88) FREUD, Ges. Werke XIV, 566

89) Vgl. dazu V. v. WEISZAECKER, Menschenführer, 1955

90) FREUD, Ges. Werke XIV, 566

91) SCHOTTLAENDER, Die Mutter als Schicksal, 1947, S. 166 f.

92) DUEHRSSSEN, Psychotherapie bei Kindern und Jugendlichen, 1960, 238 ff und 330 ff

In der Technik der Psychotherapie und ihrem methodischen Vorgehen ist wohl der entscheidende Unterschied zum methodischen Vorgehen in der Pädagogik abzulesen.

Oswald SCHWARZ hat in seiner "Medizinischen Anthropologie" nach dem Zusammenhang von medizinischer und pädagogischer Anthropologie gefragt. Pädagogik und Psychotherapie treffen sich in ihrer teleologischer Bestimmung, was den ganzen Menschen betrifft. Die Tätigkeit des Pädagogen im Unterschied zum Psychotherapeuten charakterisiert SCHWARZ dahingehend, dass sich die Stellung des Pädagogen "in eigenartiger Schwebelage" zwischen der des Arztes einerseits und der von Jurist und Priester andererseits hält. "Mit der ärztlichen Tätigkeit gemeinsam ist ihm die starke Gebundenheit seiner Tätigkeit an naturgegebene Vorbedingungen; mit den anderen beiden Berufen verbindet ihn die Notwendigkeit eines inhaltlich weitgehend festgelegten Zieles, auf das hin er erzieht."⁹³⁾

Dazu kommt die grosse Aufgabe des Erziehers, notwendige Entwicklungsprozesse als solche zu erkennen und doch die Eigenständigkeit des zu Erziehenden im Blick zu behalten, was z.B. H. TRUEB auch für jede psychotherapeutische Behandlung immer fordert.⁹⁴⁾

Was ist das eigentlich Wirksame bei der Therapie und bei der Erziehung und wie ist es wirksam? Schon für eine mit pharmazeutischen Mitteln arbeitende Therapie steht fest, dass sie auch als solche noch von der Person des Arztes, seiner ärztlichen Autorität abhängig ist - man denke an die Placeboversuche. Diese Tatsache trifft umso mehr zu, je "psyche"-näher die Therapie anzusetzen ist. Bei der Psychoanalyse gewinnt der Analytiker ein fast ausschliessliches Gewicht für die Therapie. Hier tritt die sachlich mediumhafte Einwirkung bis auf ein Minimum zurück, wird nur mehr anhand des sogenannten "Materials", das der Patient dem Therapeuten liefert, noch spürbar und gegenständlich. Formal grundsätzlich gleicher Natur ist die Beeinflussung oder Einwirkung pädagogischer Art. Auch hier gilt für das,

93) SCHWARZ, Medizinische Anthropologie, 1929, S. 340

94) TRUEB, Heilung aus der Begegnung, 1962

was da erzieherisch wirksam ist, dass es sich anhand eines Mediums, sei es Spiel, Arbeit oder Unterricht, abspielt. Die Person des Erziehers in seiner Vorbildhaftigkeit als Führer oder Lehrer ist dabei das eigentliche *Movens* im erzieherischen Geschehen. Erziehung ist unter diesem dynamischen Aspekt als ein Akt sinn- und zweckvoller Beeinflussung anzusehen. FREUD hat für diese Beeinflussung in der Psychotherapie den Begriff der "Uebertragung" geprägt. Das Inhaltliche dieses Begriffes war schon vor Freud bekannt, aber er war es, der diesen Begriff für die analytische Arbeit spezifisch gebraucht und auf seine ihm innewohnende Thematik hin untersucht hat.⁹⁵⁾

Das Phänomen, das Freud mit seiner "Uebertragung" beschrieben hat, hat zuviele Beziehungspunkte zur pädagogischen Situation, als dass sie übersehen werden könnten. Das Erleben des Kindes ist durch seine gefühlsmässige Beziehung zu seinen Eltern und Erziehern entscheidend bestimmt. Was die Uebertragungssituation im eigenen dynamischen Aufbau besagt, das spielt sich auch in Bezug auf den Erzieher hin ab. Für die pädagogische Situation kommt allerdings noch erschwerend hinzu, dass der Erzieher sozusagen auch noch für die Fähigkeit der Uebertragung im Kinde überhaupt verantwortlich gemacht werden kann. Man muss hier auf die frühkindliche Entwicklung hinweisen, die phänomenologisch als Geöffnetheit auf anderes Seiendes hin, als vertrauende Gläubigkeit und liebende Zuwendung fassbar wird.⁹⁶⁾

Bei der Erziehung gilt aber, wie vorher bei der analytischen Uebertragung erwähnt, dass der Therapeut als Person möglichst zurücktreten und der Sache, um die es geht, den Vortritt lässt. Man könnte sagen, je mehr der Erziehende sich selbst in den Hintergrund rückt, desto mehr kann sich eine vermittelte Einsicht oder ein Wissen einstellen, das zur Entfaltung des

95) Vgl. FREUD, Bemerkungen über die Uebertragungsliebe, Ges. Werke X, 306-321

96) Martin BUBER spricht geradezu von einem "Trieb der Verbundenheit". (Reden über Erziehung, S. 19)

jungen Menschen beitragen soll. Aber es wäre falsch zu glauben, der Erzieher könnte die Sache ohne seine "Person" zur Sprache bringen. C.G. JUNG fasste diesen Gedanken in ähnliche Worte: "In der Psychotherapie haben wir erkannt, dass in letzter Linie nicht Wissen und Technik, sondern die Persönlichkeit heilend wirkt, und gleicherweise ist es mit der Erziehung: sie setzt Selbsterziehung voraus."⁹⁷⁾

Das, was in der sogenannten "Uebertragung" wirksam wird, ist eine Bedingung für die Uebernahme von Einsichten, von Wissen und Verhaltensweisen durch den Erziehenden. "Durch uns selbst und durch die von uns geschaffene Umwelt wirken wir als Eltern und überhaupt als Menschen an allem Menschlichen mit, das uns nahe steht. Dieses unausweichliche Bewirken-Müssen, dem wir uns nicht entziehen können, nicht gedankenlos hinzunehmen, sondern es als Anruf zur Verantwortung (...) zu vernehmen, bestimmt sowohl das Eigentliche unseres menschlichen Auftrags."⁹⁸⁾

So NITSCHKE in seinem Vortrag "Die Auswirkungen fremder Motorik auf den jugendlichen Menschen."

Für die pädagogischen Eingriffe wie z.B. Lob, Tadel, Gebot, Verbot gilt besonders, dass sich der Erzieher des Uebertragungsverhältnisses zum Kind bewusst werden soll, und dass er erkennt, ob das Kind in positiver oder negativer Weise auf ihn "überträgt". Je weniger sich ein Erzieher auf Gebot oder Verbot bei seinem erzieherischem Vorgehen stützen will, desto mehr ist er gehalten, nach der gefühlsmässigen Bindung seines Kindes an ihn zu fragen und seine eigene Gegenübertragung auf die Kinder, seine eigenen Motivationen daraufhin zu kontrollieren.

Es sei hier jetzt noch kurz auf die spezielle Situation der Erziehung in der frühen Kindheit hingewiesen.

Die Bedeutung der frühen Kindheit und der Erziehung des Kleinkindes wurde von der Pädagogik immer wieder betont. Schon für COMENIUS⁹⁹⁾ war

97) JUNG, Psychologie und Erziehung, 1970, S. 130

98) NITSCHKE, in: "Das Verwaiste Kind der Natur", 1962, S. 119

99) COMENIUS, Informatorium der Mutterschul

die "Mutterschule", wie er die früheste Erziehung nannte, ein fester Bestandteil seines Schulkonzeptes. Seine Theorie der frühkindlichen Erziehung ist allerdings noch ganz in seinem spekulativen System verhaftet. Erst ROUSSEAU¹⁰⁰⁾ verdanken wir die Beachtung der Eigenart des Kindes und die Einsicht, dass jede Lebensphase einen ihr eigenen Wert besitzt und ihrem inneren Gesetz gemäss durchlaufen werden muss, soll die Entwicklung später glücken. Auch das Werk JEAN PAUL's liefert uns reiche Erkenntnisse über die Bedeutung der frühen Kindheit und H. PESTALOZZI¹⁰¹⁾ erwähnt in seinen Briefen an GREAVES die Wichtigkeit der Erziehung auf der frühesten Lebensstufe. Aber erst Friedrich FROEBEL¹⁰²⁾ verwirklichte zum ersten Mal die Ideen von frühkindlicher Erziehung in seinem "Kindergarten", der von ihm Form und Namen bekam, und dessen Lehre bis heute das Fundament des Kindergartens geblieben ist. FROEBEL's pädagogisches System gründet sich sowohl auf die lebendige und feinfühligste Erfassung der Eigenart des kindlichen Weiterlebens als auch auf eine tiefe Ehrfurcht vor dem Eigengesetz der kindlichen Entwicklung.

Obwohl sich einige pädagogische Denker mit der Bedeutung der frühen Kindheit auseinandergesetzt und darauf hingewiesen haben, wie wichtig die frühesten Eindrücke des Kindes für seine spätere Entwicklung sind, muss man die eigentlich "wissenschaftliche" Entdeckung der frühen Kindheit erst um die letzte Jahrhundertwende ansetzen. Nach den Vorarbeiten von W. PREYER und K. GROOS haben vor allem die Forscher der Wiener Schule, Karl und Charlotte BUEHLER, Hildegard HETZER und das Ehepaar STERN reichhaltiges Material über die kindliche Entwicklung vom frühesten Alter an gesammelt. Allerdings beschäftigte sich diese Forschung vorwiegend mit dem Sammeln und Katalogisieren von "Entwicklungstatsachen". Der Frage nach der Bedeutung der frühkindlichen Erfahrungen für den späteren Lebenslauf des Menschen wurde gar nicht oder erst von späteren Entwicklungspsycholo-

100) ROUSSEAU, Emile

101) PESTALOZZI, Mutter und Kind, S. 19

102) FROEBEL, Ausgewählte Schriften, 1951

gen, und auch dann nur selten nachgegangen, im europäischen Sprachraum am ehesten wohl von Jean **PIAGET**.¹⁰³⁾

Um die Jahrhundertwende bemühte sich auch die Psychoanalyse **S. FREUD**'s speziell um die Untersuchung der Zusammenhänge zwischen der frühen Kindheit und dem späteren Lebensschicksal und Charakter der erwachsenen Persönlichkeit.¹⁰⁴⁾ **FREUD**'s Interesse galt vor allem dem "Oedipuskonflikt", der ungefähr mit dem vierten Lebensjahr beginnen und um das sechste Lebensjahr beendet sein sollte - ein Lebensabschnitt, an den sich auch der Erwachsene noch erinnern kann, - während einige seiner Schüler sich der Erforschung der ganz frühen Kindheit zuwandten. Besonders ist hier René **SPITZ** zu nennen, dessen Studien über den Hospitalismus beim Säugling wohl am bekanntesten sind.¹⁰⁵⁾ **SPITZ** konnte im Vergleich von zwei Säuglingsheimen deutlich zeigen, wie sehr schon Neugeborene auf menschlichen Kontakt und An-sprache angewiesen sind, um sich gesund entwickeln zu können.

Auch die englische psychoanalytische Schule hat ihren Teil zur Erhellung der frühesten Lebensstadien beigetragen. (Melanie **KLEIN**, **W.D. WINICOTT**). Sie geht vom Erwachsenen aus, durch dessen Beobachtung seines Verhaltens Rückschlüsse auf die Bedeutung der frühen Kindheitsstadien gezogen werden können, wenn sich auch nicht alle Einzelheiten durch Erinnerungen bestätigen lassen.

Jetzt hat auch die philosophische und pädagogische Anthropologie der Gegenwart begonnen, sich um die Bedeutung der ersten Lebensjahre des Kindes zu kümmern (Helmut **PLESSNER**, Andreas **FLITNER**), während die "wissenschaftliche" Entwicklungspsychologie mehr dazu neigt, den wandelbaren, korrigierbaren und vorläufigen Charakter der frühkindlichen Erfahrungen in den Vordergrund zu stellen. (**H. THOMAE**).¹⁰⁶⁾

103) **PIAGET**, Das moralische Urteil beim Kinde, 1954

104) **FREUD**, Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie, Ges. Werke, V

105) **SPITZ**, Hospitalismus I, II, in: Erziehung in früher Kindheit

Man sollte aber die einzelnen Phänomene der kindlichen Entwicklung vor allem vom Lebenszusammenhang als ganzem von den künftig sich erschliessenden Daseinshorizonten her bedenken. Die Umwelt des Kindes ist geprägt, das Kind fällt nicht in eine stumme und ungeformte Welt. Die Art und Weise, in der ein Kind aufgezogen wird und die Einstellung zu ihm bilden eine Einheit innerhalb der kindlichen Entwicklung, und sind nicht bloss Faktoren, die diese beeinflussen.

Fasst man die trennenden und verbindenden Aspekte von Psychotherapie und Pädagogik kurz zusammen, so kann man sagen: beiden Disziplinen geht es um den Menschen in seiner jeweils unfertigen Form seines Mensch-seins. Für beide ergeben sich die gleichen Motivationen ihrer Zielsetzung. Die methodischen Wege zu diesen Zielen sind bei beiden verschieden, ihre innere Dynamik stützt sich aber auf ein- und dieselbe Grundlage des psychotherapeutisch und pädagogisch "Wirksamen" in der Gestalt des Uebertragungsphänomens im weitesten Sinn.

Das, was Erziehung seit eh und je erreichen will, ist die relative Reife einer "einfachen Menschlichkeit",¹⁰⁷⁾ eines Individuums also, das jedoch nicht als ein Alleiniges, ohne mitmenschliches Du, existieren kann. Gerade weil der Heranwachsende durch die Person des Erziehers Weltbewältigung erlebt und lernt, erhält seine Persönlichkeit so grosse Bedeutung, Es geht um seine eigene Reife, er muss sich zuerst selber über die Frage, was ist, die Frage, was sein soll, zurechtgelegt haben. Diese, ganz allgemein gefasst deshalb, weil der Mensch neben der Vergangenheit auch die Zukunft fügend zu verwalten hat.

Aus dem bisher Gesagten geht die Anwendbarkeit psychotherapeutischer Erkenntnisse auf die Erziehung deutlich hervor. Hier wiederum scheint besonders die Daseinsanalyse besonders geeignet, durch ihr Bild vom Menschen einen Beitrag zu einem anthropologischen Verständnis von Entwicklung und Erziehung zu leisten. Die Daseinsanalyse erfasst ja den Menschen nicht bloss als einen körperlich-seelischen Organismus, dessen Funktionen einem

107) BOLLNOW, Das Schicksal der Menschlichkeit in unserer Zeit, 1963, S. 23

naturgesetzlich geregelten Ablauf unterliegen, sondern als er-lebende und sich geschichtlich entfaltende Person, die die Freiheit hat, sich für oder gegen einen bestimmten Austrag ihres Daseins zu entscheiden. Erziehung hat ja überhaupt nur dann Sinn, wenn der Mensch frei ist, d.h. grundsätzlich frei sein kann. Das Sich-Entscheiden des Menschen bleibt jedoch gebunden an die Wirklichkeit, die er als Realität vorfindet und zwar als eine, die ihm vor- und aufgegeben ist. Dies besagt im pädagogischen Bereich eine volle Anerkennung der jeweils gegebenen Verfasstheit des zu Erziehenden. Das, was ist, muss immer zum Ausgangspunkt von dem genommen werden, was werden soll. In Hinblick auf die Ganzheit des Menschen kommt er schon dem Kind zu, als "ganzes" zu gelten. Dies drückt sich nicht nur in einer Wertschätzung allgemeiner Art aus, sondern in der Wertschätzung und Anerkennung der jeweiligen "entwicklungsbedingten" Vollzugsweise menschlichen Seins. Damit soll gesagt werden, dass der heranwachsende Mensch bei seinem jeweiligen Entwicklungsstand weder überschätzt noch unterschätzt werden darf. Sonst würde er nämlich überfordert und es würde ihm von seiten des Erziehers nicht die Hilfe zuteil, die er gerade zu diesem Zeitpunkt seines Werdens bräuchte. Das Leben des Kindes und Jugendlichen richtet von sich aus an sich selbst immer die Frage, zu deren Lösung er eben in der Lage ist.

Die Theorien, die in reiner triebdynamischen Betrachtungsweise den Menschen in seiner Entwicklung zu einem Produkt werden lassen, das sich aus biologischen, psychischen und soziologischen Faktoren ergeben soll, werden dem Menschen bestimmt nicht gerecht. Aber auch die nicht, die nur das am Menschen gelten lassen, was er aktuell oder punktuell tut und ist, ebenso nicht die, die gleichsam nur seine "Geistigkeit" sehen.

Gibt es denn überhaupt ein "Werden" der Existenz, ein "Wachsen" von so etwas wie "Selbst-Sein"? Ist nicht in einer existentialistischen Betrachtung des Menschen die "Existenz" immer schon da, aber nur verborgen? Und ist dann nicht die eigentliche Aufgabe des Erziehers darin zu sehen, dieses Verborgene zu ent-bergen, durch das Verstehen zu explizieren - zu entfalten? Gibt es die Entwicklung schlechthin? Man darf ja nicht vergessen, dass ein psychologisches Konstrukt wie "die Entwicklung" nicht losgelöst

vom zu Entfaltenden gesehen werden kann, denn der Mensch ist Mensch zu jeder Zeit, in allen seinen "Phasen", er ist immer offenständig, räumlich, zeitlich, leiblich, sterblich, gestimmt und mit anderen Menschen, egal zu welchem Zeitpunkt seines Lebens. Menschliches Sein ist eben nicht nur aus seiner organischen Struktur erklärbar. Je nachdem welches Menschenbild den Theorien über Entwicklung und Reifung zugrundeliegt, wird das Kind betrachtet, gewertet und erzogen. Biologisch-naturwissenschaftliche Ueberlegungen und Betrachtungen allein können die Phänomene des kindlichen In-der-Welt-Seins nicht verständlich machen. "Denn Entwicklung und Reifung sind nur als Weg zur endlichen Vollendung des In-der-Welt-Seins verstehbar und sinnvoll". 108)

108) CONDRAU, Entwicklung und Reifung. Zitat nach einem Vortrag gehalten an der UNI ZH im WS 1978/79

III. KURZER UEBERBLICK UEBER DIE ENTWICKLUNG IM KINDES- UND JUGENDALTER

1) Allgemeines zum Entwicklungsbegriff und zu den Entwicklungstheorien

Der Gedanke der Entwicklung lag um die Mitte des 19. Jahrhunderts, nach KANT, GOETHE, SCHELLING und COMTE, gleichsam in der Luft. Besondere Bedeutung für die Philosophie und darüber hinaus für das allgemeine Bewusstsein erlangte er durch die Biologie, einer Wissenschaft, die in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts den bestimmenden Hintergrund des philosophischen Denkens bei einer Reihe von Denkern wie insbesondere NIETSCHE und SPENCER bildete. Die Hauptwerke des Biologen DARWIN, "Die Entstehung der Arten" und "Die Abstammung des Menschen und die geschlechtliche Zuchtwahl", waren der Anstoss dazu. Darwins Entwicklungslehre eröffnete die philosophisch bedeutsame Aussicht, auch das Zweckmässige in der Natur auf kausal-mechanische Weise zu erklären: das Zweckmässige an den Organismen ist das den Lebensbedingungen am besten Angepasste, es hat sich erhalten, fortgepflanzt und durch weitere Auslese gesteigert - während das schlechter Angepasste "Unzweckmässige" zugrundegegangen ist.

Das Auftreten und die Verbreitung der Entwicklungslehre in der Form, die ihr Darwin gab, kann wohl als das wichtigste Ereignis in der Geistesgeschichte des späten 19. Jahrhunderts gelten. Das Eindrucksvolle an Darwins Lehre war, dass hier nicht bloss wie von anderen das allgemeine Prinzip der Entwicklung aufgestellt, sondern eine anschauliche Vorstellung von den tatsächlichen Entwicklungsvorgängen ermöglicht wurde. Der Entwicklungsgedanke begann unter diesem Eindruck die Natur- und Geisteswissenschaften zu beherrschen. Der Hauptunterschied zwischen der englischen Entwicklungslehre und der Hegels liegt darin, - wenn man davon absieht, dass für Hegel alle tatsächliche Entwicklung in der Natur immer nur Entwicklung der Idee in ihrem Anderssein sein kann, - dass bei Hegel die Entwicklung sich in dialektischen Sprüngen vollzieht, von einem Gegenpol zum anderen, dann auf eine höhere Ebene und so weiter, also einen sehr bewegten Verlauf nimmt, während bei der englischen Ansicht der Akzent auf der ganz allmählichen, fast unmerklich über viele Zwischenglieder sich vollziehenden Wandlung liegt.

Darwins bekanntester Schüler in Deutschland war Ernst HAECKEL. Von ihm stammt die geläufige Formulierung des sogenannten biogenetischen Grundgesetzes: Die Ontogenese ist eine Rekapitulation der Phylogenese, das heisst, die Entwicklung des einzelnen Lebewesens, die es von der Keimzelle bis zur vollen Ausbildung durchläuft, ist eine zusammengedrückte Wiederholung der Formenreihe, die seine Vorfahren von den ältesten Anfängen der Entwicklung bis in die Gegenwart durchlaufen haben. Für die geistige Entwicklung des Individuums war der gleiche Satz schon von Goethe, Hegel und Comte ausgesprochen worden. Spencer übertrug das Darwinsche Modell auf die Gesellschaft, Nietzsche wandelte die Evolutionstheorie in die Philosophie des Willens zur Macht. Als kritische Auseinandersetzung mit Darwins Evolutionstheorie kann BERGSONS *élan vital* bezeichnet werden.

In den modernen Lehrbüchern über Entwicklungspsychologie existieren verschiedene theoretische Konzeptionen je nach der Wahl der Kriterien für Entwicklung. Einmal wird in der Entwicklungslehre hauptsächlich der quantitative, ein andermal der qualitative Aspekt besonders betont. Bei der quantitativen Sicht der Entwicklung werden die beobachtbaren Veränderungen mengenmässig verstanden, im Sinne einer Zunahme von Grösse, Gewicht oder von Fähigkeiten, Wissen etc. Entwicklung wird in erster Linie als Wachstum gesehen. Die qualitative Entwicklungsvorstellung hat verschiedene Aspekte: Dem Modell der Entwicklung als Stufenfolge, das von KROH, HETZER, HURLOCK, ZELLER u.a. vertreten wird, liegt die Erfahrung zugrunde, "dass der Ablauf des menschlichen Lebens nicht geradlinig erfolgt, sondern in mannigfachen Biegungen und Brechungen vor sich geht." ¹⁰⁹⁾

In der Entwicklung eine Wiederholung ähnlicher Verhaltensweisen, Einstellungen, Haltungen etc. in ähnlichen Zeitabschnitten sehen BUSEMANN und GESELL.

LERSCH, ROTHACKER, RUDERT, RUEFNER und THIELE bezeichnen Entwicklung als Schichtung, wobei Aelteres von Jüngerem nicht ersetzt, sondern gleichsam überlagert wird, und so auch später unter bestimmten Bedingungen wieder hervorbrechen kann.

109) KROH, Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes, 1944

Wenn bestimmte Reaktionsweisen in bestimmten Situationen sich verfestigen oder in einen ganz bestimmten Lebensraum eingebettet sind, sieht man Entwicklung als Prägung. Um dem Vorwurf auszuweichen, die Psychologie, die ja den Begriff der Entwicklung aus der Biologie entnommen hat, sehe in der psychischen Entwicklung des Menschen auch nur den gesetzmässigen Ablauf, entstand die Theorie von der Entwicklung als aktiver Selbstgestaltung, die das Spezifische und Andersartige der menschlichen Entwicklung gegenüber einem blossen "Entwicklungsprozess" hervorheben will. Diese Andersartigkeit wird vor allem darin gesehen, dass die Veränderungen in der Entwicklung Resultate aktiver Entscheidungen oder Eingriffe des Individuums selbst sind oder zumindest ein aktives Stellungnehmen zur Voraussetzung haben. Schon Eduard SPRANGER lehnte die "biologische" Entwicklungspsychologie und eine kausale Determinierung ab. Die Entwicklung als etwas Aktives zu sehen und nicht nur als etwas, das mit einem geschieht, ist ein Versuch, der rein biologischen Modellvorstellung und auch der milieutheoretischen Entwicklungslehre zu begegnen. Denn wenn auch bei der letzteren der Hauptakzent nicht mehr auf dem gesetzmässigen Ablauf liegt, sondern die äusseren Einwirkungen für entscheidender als innere Gesetzmässigkeiten angesehen werden, so bleibt der Grundgedanke bei beiden doch derselbe, dass nämlich Entwicklung etwas ist, was an einem "Objekt" ohne seinen Willen geschieht, so wie die Larve ohne aktiven Willen zum Käfer wird, - nur dass es dann gesellschaftliche Einflüsse oder Eindrücke aus der frühen Kindheit sind, die ohne Zutun prägend wirken.

A. PETZELT, der Verfechter der Entwicklungstheorie der aktiven Selbstgestaltung hebt hervor, dass sich dem Individuum in jeder Phase seines Lebens immer neue Aufgaben stellen, die es aktiv bewältigen muss. Diese "grundsätzliche Aufgabenhaftigkeit des Ich"¹¹⁰⁾ könne nur logisch und nicht bio-logisch erfasst werden. "Der Logos liefert den Schlüssel zum Psychischen - nicht bloss Empirie, nicht Biologie oder gar das dunkle Unbewusste".¹¹¹⁾

110) PETZELT, Kindheit, Jugend, Reifezeit, S. 221

111) ebenda S. 101

Aber PETZELT wehrt sich nicht nur gegen das biologische, sondern auch gegen das psychoanalytische Fundament der Entwicklungspsychologie, da durch die Einführung eines "Es" im "Ich" das Unverantwortlich-sein bestätigt wird, dem das "Ich" dann erliege. "Jegliche Verantwortung wird dann aufgehoben, man hätte das Recht, sich als passives Objekt zu sehen, einer Drüse ausgeliefert, man müsste jede Stellungnahme, jegliches Werten, jegliches Argumentieren ebenso wie jedes Motivieren aufgeben ... Die gesamte naturwissenschaftliche, also geltungsindifferente Auffassung von der Psyche, die sie objektiviert, das heisst wie ein Objekt behandelt, kommt hier noch einmal zum Vorschein ... Sie sieht nur Geschehnisse, wie sie die Natur liefert, und überträgt dann unkritisch das natürliche Geschehen, das man beobachtet, auf das Psychische, das immer Sinngebung bedeuten müsste - so muss es zu Ungereimtheiten kommen."¹¹²⁾

Hinter der Petzeltschen Entwicklungstheorie steht die Sicht des Menschen als ein freies, verantwortliches Geistwesen. So wird seine Entwicklung vor allem als eine Entwicklung des Denkens und Wollens, als geistige Entwicklung gesehen. Das Kind wird vom Erwachsenen her, als Vorstufe der Reifeform betrachtet. Der Erwachsene ist die Vollform des Menschen und das Ziel der Entwicklung. Daher "bleibt Psychologie des Erwachsenen" "Voraussetzung für jegliches Problem in der Kinderpsychologie!"¹¹³⁾

Diese theoretischen Ansätze finden sich in ähnlicher Form bei allen Vertretern einer aktiven Entwicklungspsychologie, so bei ANSEMANN, BRANDT, ERISMANN, HANSEN, HILLEBRANDT, MOERS und etwas abgewandelt, mit starker Betonung des Einflusses der Geschichtlichkeit, bei BLAETTNER. Für HANSEN gibt es vor allem drei Phasen in der Entwicklung, die sich nicht nur formal durch Unterschiede in der Funktionsreife ausdrücken, sondern jeweils ein eigenes Weltbild zeigen.¹¹⁴⁾ Die Frühphase, bis zum 3./4. Lebensjahr habe ein ichbezogenes Weltbild und ist gefolgt von der Hauptphase bis zum 12./13. Lebensjahr, die getragen ist von einem sachlich realistischen Weltbild, während schliesslich die Reifezeit als Phase eigener Wertbildung gesehen wird.

112) ebenda S. 220/21

113) ebenda S. 35

114) HANSEN, Entwicklung des kindlichen Weltbildes, 1933

Das Prinzip der Selbstgestaltung in der Entwicklung des Menschen wird aber wohl von BUYTENDIJK am stärksten betont. Der Mensch hat die entscheidende Möglichkeit, "seiner eigenen Natur gegenüber eine Position einzunehmen". "Diese mögliche Freiheit ist der Inbegriff der Wirklichkeit des Menschen und das für seine Existenz Entscheidende. Dies bedeutet, dass der Mensch prinzipiell sich selbst, sein Dasein und seine Welt in Freiheit entwirft."¹¹⁵⁾ Diese Freiheit will BUYTENDIJK auch auf das Körperliche ausgedehnt wissen, das bis anhin als am ehesten determiniert und durch den Willen des Trägers nicht beeinflussbar betrachtet wurde. "Das Zufällige des Körpers ist zwar das Los, das er in der Lotterie des Lebens gezogen hat, es wird aber sein eigenes Los erst durch die Art und Weise, wie es angenommen, von ihm selbst übernommen wird."¹¹⁶⁾

Während die Selbstgestaltung in der Entwicklungslehre von C.G. JUNG eine zentrale Stellung einnimmt, ist Entwicklung für FREUD ein Bedürfniswandel des Sexualtriebes.¹¹⁷⁾ Die Persönlichkeit des Kindes entwickelt sich im Kampf mit seinen Bedürfnissen und den durch die Umwelt auferlegten Versagungen. Freud unterscheidet ursprünglich drei Phasen der Sexualentwicklung, eine orale, eine anal-sadistische und eine genitale Phase und fügte später zu seiner Theorie noch eine Schichtenlehre, gemäss derer das "Es" von den genetisch späteren Schichten des "Ich" und des "Ueberich" überlagert wird.¹¹⁸⁾

Für JUNG braucht es zur Selbstgestaltung erst Selbsterkenntnis, er sieht das Ziel der Entwicklung des Selbst in der Verbindung von Bewusstsein und Unbewusstem, das eben nicht durch Unterdrücken der natürlichen Triebe zustandekommt. Deshalb verwendet JUNG lieber den Begriff der Selbst-Werdung als Endstufe eines Individuationsweges. Selbstwerdung geschieht nicht ohne aktives Zutun des Menschen und ist erst das Ergebnis einer ständigen Arbeit an sich selbst. Der Individuationsprozess umfasst vier Stufen, die jeweils ein anderes archetypisches Leitbild haben. Die erste ist die Stufe der "Begegnung mit dem Schatten", den dunklen verdrängten Seiten der Persönlichkeit, dann folgt die Auseinandersetzung mit dem Animus oder der Anima, dem gegengeschlechtlichen Seelenbild, dann

115) BUYTENDIJK, Die Frau, Köln 1953, S. 75/76

116) ebenda S. 170

117) FREUD, Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie, Ges. Werke V

118) FREUD, Das Ich und das Es

die Begegnung mit dem Geist, bzw. der Natur, und schliesslich die Eini-
gung im Selbst.

Während in der übrigen Entwicklungspsychologie die Phasen als Abschnitte
eines von innen gesteuerten Reifungsvorgangs betrachtet werden, sind die
Stufen JUNGs Stationen auf dem Weg zur Selbstwerdung und daher Teile
des Prozesses der aktiven Selbstgestaltung.

ADLER zieht sich noch weiter vom Gedanken eines endogenen Bestimm-
seins der Entwicklung zurück, da ja die spätere Entwicklung zum Beispiel
durch ein traumatisches Erlebnis in der frühen Kindheit beeinflusst werden
kann, was bedeutet, dass eben noch andere Gesichtspunkte ausser den bio-
logischen beachtet werden müssen. In dieser Ausweitung der Theorie auf
die Einflüsse der Umwelt liegt die für die Praxis relevante Auswirkung
der tiefenpsychologischen Entwicklungspsychologie.

Es gibt auch zahlreiche Thesen von der grundsätzlichen Parallelität
zwischen körperlicher und seelischer Entwicklung. So schreibt zum Bei-
spiel Udo UNDEUTSCH in Anlehnung an ein Zitat von TERNUS, "dass we-
der der Leib für sich, noch die Geistseele für sich eine naturganze
Wesenseinheit bilden, sondern nur das Natureinige der beiden natürlichen
Wesensbestandteile in einem ungeteilten Lebensganzen sein kann. Werdens-
subjekt ist daher nicht der Leib, aber auch nicht die Seele, sondern der
ganze Mensch."¹¹⁹⁾ Er meint damit, dass der menschliche Entwick-
lungsprozess Leib und Seele derart umfasse, "dass zwischen der psychischen
und der somatischen Entwicklung ein Zusammenhang besteht" (ebda). -
Womit aber im Grunde an der Trennung zwischen Leib und Seele festge-
halten wird.¹²⁰ Für ihn besteht dieser Zusammenhang in einer Paralleli-
tät, die seelische Entwicklung laufe mit der leiblichen parallel.

119) UNDEUTSCH, Das Verhältnis von körperlicher und seel. Entwicklung,
S. 329

120) Vgl. dazu auch Condrau, Leiben und Leben, S. 96: "Im Grunde beruht
auch die Theorie des psychophysischen Parallelismus, auf welche sich
die psychosomatischen Begriffe des 'Gleichzeitigkeitskorrelates' von
SCHULTZ-HENCKE sowie des "psychosomatischen Simultangeschehens"
von MITSCHERLICH zurückführen lassen, auf der alten Descartesschen
Trennung von Subjekt und Objekt, wobei lediglich das Kausalitätsprin-
zip ausgeklammert wird. Vermag eine solche Spaltung jedoch schon
erkenntnistheoretisch nicht zu befriedigen, so wird sie auch von der
erlebnismässigen Erfahrung her nicht bestätigt. Der Mensch erfährt
sich und seine Umgebung, aber auch seinen Leib, unmittelbar unge-
spalten als eine Wirklichkeit." (SCHULTZ-HENCKE, H.: Lehrbuch
der analytischen Psychotherapie, Thieme, Stuttgart 1952
MITSCHERLICH, A.: Ueber die Reichweite psychosomatischen Denkens
in der Medizin. Psyche 3,342 1949/50)

Ebenso gibt es jedoch Argumente und Tatsachen, wie sie z. B. von FRANK, SONTAG und THOMAE geliefert werden, die gegen die absolute Geltung eines derartigen Prinzip von Synchronizität der Entwicklung in allen Bereichen sprechen. THOMAE will Entwicklung verstanden wissen, "als eine Reihe von miteinander zusammenhängenden Veränderungen, die bestimmten Orten des zeitlichen Kontinuums eines individuellen Lebenslaufs zuzuordnen sind".¹²¹⁾

Sybille ESCALONA versucht dem Dilemma der Parallelität dadurch zu entgehen, indem sie jeden Bereich des Wachstums und der Entwicklung als nur einen Aspekt desselben Prozesses betrachtet, "so als ob wir, wenn wir die Entwicklung der Sprache, der Motorik oder der Persönlichkeit studieren, jedesmal durch ein anderes Fenster schauen, um zu sehen, was in ein und demselben Gebäude vorgeht".¹²²⁾

Sei es nun, dass Entwicklung als Abfolge von Schüben, Phasen, Schichtungen etc. gesehen wird, einig sind sich die modernen Entwicklungstheorien nur weitgehend darüber, dass die Entwicklung Reifung voraussetzt. So schreibt OERTER, "Die Reifung des Nerven und Muskelsystems ist für den Entwicklungspsychologen wegen der Funktionsreifung wichtig."¹²³⁾

Aber schon auf der biologisch-physischen Ebene genügt es nicht, Entwicklung nur als Ausformung keimhafter Anlagen oder Vervollständigung eines Bauplanes zu sehen. Ebenso müssten klimatische und regionale Einflüsse, Ernährungsform und hygienische Bedingungen berücksichtigt werden. Weder diese, noch die gegenteilige Auffassung von Entwicklung, dass dem Faktor der Umwelt die entscheidende Bedeutung zukomme, kann die entsprechenden psychischen Veränderungen aber verständlich machen.

Auch die Ethologie, die sich mit der Erforschung angeborenen Verhaltens beschäftigt, hat versucht, ihren Teil zum Verständnis des Menschen und seiner Entwicklung beizutragen. Ihre Methodik ist die der deskriptiven Erfassung durch Beobachtung, des systematischen Ordnen von Verhaltensweisen und schliesslich der physiologischen Analyse des Verhaltens, wobei sie jedoch die "Umwelteinflüsse" nicht leugnet.

121) THOMAE, Entwicklungsbegriff und Entwicklungstheorie, 1959, S. 10

122) ESCALONA, Betrachtungen zum Wandel der Kleinkindpflege in neuerer Zeit, 1968, S. 36

123) OERTER, Moderne Entwicklungspsychologie, 1973, S. 21

Die Entwicklung des Säuglings während der ersten Lebensmonate, in denen Erfahrungseinflüsse bekanntlich noch kaum zählen, wird für den Vergleich der angeborenen Verhaltensweisen zwischen Mensch und Tier herangezogen. Sicher hat die vergleichende Verhaltensforschung zur Erklärung sozialen Verhaltens, des Gemeinschaftslebens, zum Besitz- und zum Raumanspruch interessante Beiträge geliefert, doch "dem Säugling in den ersten Monaten lediglich angeborenes oder dem Tier vergleichbares Verhalten zuzusprechen, würde heissen, die Menschwerdung in spätere Entwicklungsphasen hinauszuschieben".¹²⁴⁾

Ebenso haben Lerntheorie, Motivationspsychologie und die Sozialisationslehre den Versuch unternommen, die menschliche Entwicklung wissenschaftlich zu beschreiben. Der Verlauf der Entwicklung ist nach NICKEL durch Reifung und Anpassung gekennzeichnet, bei denen verschiedene Faktoren wirksam werden.

Endogene (genetische) Faktoren, die im Menschen anlagemässig vorhanden sind, wirken von innen heraus. Wie wirksam sie werden ist durch die Vererbung festgelegt. Als "Reifung" bezeichnet NICKEL die "Vorgänge, die spontan aufgrund solcher innerer Wachstumsimpulse einsetzen und deren weiterer Verlauf vorwiegend von ihnen gesteuert wird".¹²⁵⁾

Exogene Faktoren sind dagegen solche, die von aussen auf den Menschen wirken. Es sind dies Umwelteinflüsse sowohl physikalisch-chemischer wie sozio-kultureller Natur. Darunter fallen sämtliche Einwirkungen von Klima, Ernährung, Krankheiten, zwischenmenschliche Beziehungen, Gesellschaftsstrukturen, Lebensverhältnisse etc.

Diese Faktoren sind nicht nur für die emotionale Entwicklung des Menschen, sondern auch für die intellektuelle und kognitive Entwicklung massgebend. "Alle Veränderungen, die vorwiegend durch exogene Faktoren ausgelöst und in Gang gehalten werden, stellen im Unterschied zu den oben genannten Reifungsprozessen Vorgänge der Anpassung an die jeweils einwirkenden äusseren Bedingungen dar. Es handelt sich dabei überwiegend um Lernprozesse im weitesten Sinn, doch spielen darüber hinaus auch Vorgänge rein

124) Zitat nach einem Vortrag von CONDRAU, "Entwicklung und Reifung"

125) NICKEL, Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, 1972, S. 23

physischer Anpassung eine Rolle, die man nicht ohne ungebührliche Ausweitung des Lernbegriffes unter diesen subsumieren kann. Reifung und Anpassung müssen daher als die grundlegenden Prozesse bezeichnet werden, die die psychophysische Entwicklung des Individuums bestimmen. Soweit es sich bei diesen Anpassungsvorgängen um Veränderungen handelt, die durch sozio-kulturelle Faktoren hervorgerufen werden, können wir ausschliesslich von Lernprozessen sprechen." "Reifung und Lernen stellen beide unabdingbare Voraussetzungen jener Veränderungen dar, die wir als Entwicklung bezeichnen, und zwar derart, dass das Fehlen einer dieser Voraussetzungen jeweils dazu führt, dass entsprechende Entwicklungsfortschritte nicht oder nur in beschränktem Ausmass und nur in recht unvollkommener Weise stattfinden können."¹²⁶⁾

OERTER sieht die meisten Veränderungen in der Entwicklung ebenfalls als Lernvorgänge, der Entwicklungsvorgang selbst ist aber für ihn als ein Sozialisierungsprozess aufzufassen, an dessen Ende die Gewinnung der Ich-Identität steht. Lern- und Reifungsprozesse sind jedoch ineinander übergehend, vor allem im frühen Alter des Kindes. "Je älter das Kind wird, desto weniger folgt der Lernprozess unmittelbar auf die Funktionsreifung."¹²⁷⁾ Das Lernen besteht in der Uebernahme von Verhaltensweisen, Gesinnungen und Leistungen, die die Gesellschaft verlangt, in der das Kind aufwächst, wobei natürlich den Motivationen eine bedeutsame Rolle zukommt, das heisst "alle Bedingungen, welche die Aktivität eines Organismus ankurbeln und die Variation dieser Aktivität nach Richtung, Quantität und Intensität bestimmen".¹²⁸⁾

Als primäres Motivationssystem werden die angeborenen Bedürfnisse bezeichnet, die dem Lust-Unlust-Prinzip folgen, während das sekundäre Motivationssystem durch Erfolg und Misserfolg gelenkt wird. Diese Begriffe sind schon von FREUD her bekannt, der menschliche Entwicklung ausschliesslich durch Triebe gesteuert und aktiviert denkt.

ERIKSON setzte die Gedanken FREUDS in einen weiteren Rahmen, indem er soziale und kulturelle Einflüsse auf die Entwicklung miteinbezog. In

126) daselbst S. 25/26

127) OERTER, Moderne Entwicklungspsychologie, 1973, S. 66

128) daselbst S. 96

seinem Buch "Identität und Lebenszyklus" unter dem Titel "Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit" beschreibt er dort Anfänge der Identität und acht Stadien des Menschen in der Entwicklung. Er gründet auf der psychoanalytischen Theorie über die Entwicklung der infantilen Sexualität mit der oralen, analen und genitalen Phase. An den Anfang der Entwicklung stellt er das epigenetische Prinzip, das für jedes Wachstum einen Grundplan voraussetzt, dem die Teile eines biologischen Ganzen folgen. Dabei macht jeder Teil eine Zeit des Uebergewichts durch, bis alle Teile zu einem funktionierenden Organismus herangewachsen sind. Das Kind tritt mit der Geburt in einen sozialen Austausch mit der Gesellschaft, in der seine gradweise wachsenden Fähigkeiten auf die Möglichkeiten und Grenzen seiner Kultur treffen. Der reifende Organismus entwickelt sich dabei nicht durch Hervorbringung von neuen Organen, sondern durch eine gegebene Abfolge der Entwicklung von Fortbewegungs-, Sinnes- und sozialen Fähigkeiten.

Die Psychoanalyse hat auf das persönliche Erleben und die inneren Konflikte der Entwicklung aufmerksam gemacht. ERIKSON sagt dazu, dass das gesunde, normal betreute Kind in der Aufeinanderfolge seiner höchstpersönlichen Erfahrungen dazu noch inneren Entwicklungsgesetzen gehorcht, die eine Stufenfolge signifikanter Wechselwirkungen zwischen dem Kind und seinen Erziehungspersonen ermöglichen. So verschieden diese Beeinflussung auch sein mag, sie muss im Tempo und in der Abfolge geschehen, die das Wachstum der Persönlichkeit ebenso steuert wie das Wachstum des Organismus.

ERIKSON sieht in der Entwicklung acht Stadien, die aber alle schon von Anfang an bestehen (oral-sensorisch, muskulär-anal, lokomotorisch-genital, Latenz, Pubertät und Adoleszenz, frühes Erwachsenenalter, Reife).

Jedes dieser acht Stadien gelangt im Entwicklungsverlauf zu seinem Höhepunkt, tritt in einen kritischen Abschnitt und erfährt seine bleibende Lösung. Der Gang der Entwicklung ist zu verstehen als eine phasenartige Dominanzverschiebung, das heisst eine Verschiebung des Bedeutungsgrades der einzelnen Stadien.

Jedes Stadium wird zur Krise, weil das einsetzende Wachstum und Bewussterwerden einer wichtigen Teilfunktion einhergeht mit einer Verschiebung der Triebenergie (Libido) und damit das Individuum in diesem Teil besonders

verletzlich macht. Auch wegen des radikalen Wechsels in der Perspektive ist jeder Schritt eine potentielle Krise. Am Anfang des Lebens steht die radikalste aller Veränderungen: vom intrauterinen zum extrauterinen Leben. Aber auch später müssen tiefgreifende Umstellungen der Perspektive zu bestimmten Zeiten vollzogen werden.

Dass ERIKSON die Libidotheorie auf das Gebiet der Sozialanthropologie ausdehnte, bleibt sein besonderes Verdienst. In diesem Zusammenhang muss man auch J. PIAGET nennen¹²⁹⁾, dessen Theorie der Entwicklung von Intelligenz sowohl genetisch - von der Verhaltenspsychologie getragen, als auch sozial orientiert ist. Er hat seine Beschreibung der Denkentwicklung nicht nur unter individuelle, sondern auch unter soziale Gesichtspunkte gestellt. Er ordnet jeder Phase der intellektuellen Entwicklung eine Art der sozialen Beziehung zu und versucht die Wechselwirkungen miteinzubeziehen. Damit wird seine Psychologie des Denkens und Erkennens auf eine umfassende, verschiedene Wissenschaften verbindende Ebene gehoben. Er stellt seine Lehre auf die Seite jener Systeme der Biologie, die evolutionistisch sind, das heisst schöpferische Höherentwicklung des Lebens in Verhaltensformen annehmen, welche diese Entwicklung einer Wechselwirkung der sich entfaltenden Anlagen und der formenden Rückwirkung der Umwelt auf den Organismus zuschreiben.

Die Theorie Piagets besteht in der Beschreibung von Denkstrukturen, die im Verlauf der Entwicklung des Menschen gemessen und formalisiert werden können. Piaget orientierte sich am Verhalten des Menschen und sieht in der Funktion der Anpassung den zentralen Aspekt der Beobachtung. In der Definition der Anpassung unterscheidet er die für seine Theorie grundlegenden Begriffe der Assimilation und der Akkomodation. Unter Assimilation versteht er die Einverleibung eines Objektes in eine Verhaltensweise. Ganz allgemein kann eine Verhaltensweise eine andere eingliedern, sie assimilieren und es entsteht eine Verhaltensweise höherer Ordnung und Komplexität.

Diese Assimilation kann nur dann erfolgreich und adäquat geschehen, wenn sie der Natur ihres Objekts gehorcht. Daher ist eine ständige Akkomodation des Verhaltens an die Eigenart des Gegenstandes oder der Situation

129) PIAGET, Psychologie der Intelligenz, 1966

notwendig. Nach PIAGET laufen die beiden Prozesse in entgegengesetzten Richtungen. Die Assimilation vom Subjekt zum Objekt, die Akkomodation umgekehrt. In diesem Sinne wird der zentrale Begriff der Anpassung auch als Gleichgewicht zwischen Assimilation und Akkomodation verstanden. Im Erkennen erstrebt der Mensch ein Gleichgewicht zwischen der Erhaltung der assimilierenden Denkschemata (Begriffe, Operationen, Systeme) und ihrer Akkomodation an die Eigenart der Erscheinungen. Das Erkennen wird damit zur objektbezogenen Verhaltensweise. Es kann sich in praktischen Handlungen am vorhandenen Objekt als auch in verinnerlichten Handlungsvorstellungen am vorgestellten Objekt verwirklichen.

Die Abfolge von Verhaltensweisen, die von wenig strukturierten Reaktionen bis zu hochdifferenzierten Denkoperationen reicht, führt zur Beschreibung der Intelligenz als einer Richtung der zunehmenden Beweglichkeit, Anwendbarkeit, Strukturiertheit.

In verschiedenen Werken entwirft PIAGET ein differenziertes Bild von der Entwicklung des kindlichen Denkens. Er sieht die Entwicklung gegliedert durch drei Einschnitte, die durch das Auftauchen von neuen Erkenntnisformen gekennzeichnet sind. Keine von diesen taucht aber plötzlich auf, jede wird in den vorangehenden Entwicklungsstufen vorbereitet.

Die erste Hauptphase dauert von der Geburt bis zum Alter von ca. ein- und einhalb Jahren und findet ihren Abschluss durch das Auftauchen der Sprache. Ihr Erscheinen wird in den vorangehenden Stufen u. a. dadurch vorbereitet, dass das Kind eine Reihe von praktischen senso-motorischen Verhaltensweisen erwirbt, über die es in verinnerlichter Form verfügt. Es braucht sie nicht mehr zu vollziehen, sondern vermag sie zu "denken", sich vorzustellen.

Die vorsprachlich senso-motorische Intelligenz wandelt sich so in das symbolisch-vorbegriffliche, sodann in das anschauliche und schliesslich in das konkret operative Denken. Symbolisch vorbegrifflich bleibt es solange, als es die Symbolfunktion in einem eigenen Symbolismus verwirklicht - die ersten Begriffe des Kindes weisen noch keine rechte Allgemeingültigkeit auf.

Auf der anschaulichen Stufe denkt das Kind weitgehend in Bildern, ist auf Wahrnehmung angewiesen. In der Phase des Uebergangs zu den konkreten Operationen im Alter von etwa 7 bis 8 Jahren bilden sich beweglichere,

von der Vorstellung unabhängige Denksysteme wie z.B. die Begriffe der Zahl, der Substanz, des Gewichtes und des Volumens. Die dritte und letzte grosse Uebergangsperiode in der Denkentwicklung setzt PIAGET bei einem Alter von 11 bis 12 Jahren an. Im induktiven Denken des Jugendlichen können nun Zeichen manipuliert werden, die Wirklichkeit muss nicht mehr abgebildet werden. Dieses Denken wird als formal-operativ bezeichnet, allgemein auch als "abstraktes" Denken umschrieben. Das Denken umfasst mit diesem letzten Schritt alle denkmöglichen Prozesse, von der reinen Hypothese bis zur exakten Beschreibung der Wirklichkeit.

Wollte man das Gemeinsame der hier kurz dargestellten Entwicklungstheorien herausgreifen, fällt auf, dass für alle das naturwissenschaftliche Denken die Grundlage bildet. Ebenso werden naturwissenschaftliche Methoden wie Beobachtung, Statistik, Experimente und Analysen von Kausalzusammenhängen zur Beschreibung der Entwicklung herangezogen. "Der Kreislauf ist perfekt. Die Einzelbeobachtung wird durch statistische Erhebungen zum Allgemeingut, die zeitliche Abfolge verschiedener Entwicklungs- und Reifungsstufen zur Grundlage und damit zur 'Ursache', das Ganze durch ein Experiment (siehe Testpsychologie) bewiesen. Die Variabilität der Auffassungen bewegt sich lediglich innerhalb dieses Systems; sie ist demzufolge von geringer Bedeutung."¹³⁰⁾ CONDRAU stellt in diesem Zusammenhang die berechtigte Frage, warum dieses System selbst bisher nicht angezweifelt wurde.

Psychologen selbst, wie zum Beispiel HASELOFF meinten, dass nur "ein verschärftes Methodenbewusstsein" der Psychologie "einen neuen Rang und wachsende Bedeutung" geben werden.¹³¹⁾ Denn die Aufgabe des Psychologen sei es, "wissenschaftlich begründete Entscheidungs- und Anpassungshilfen zu geben"¹³²⁾ wobei zur Aufklärung menschlicher Motivationsprozesse exakte Verfahren wie die mathematische Faktorenanalyse herangezogen werden sollten. Experimentelle Arbeit mit dem Menschen erscheint HASELOFF umso selbstverständlicher, als ja "das gesamte spezifisch menschliche Verhalten das Resultat von Lernprozessen darstellt".¹³³⁾

130) CONDRAU, Entwicklung und Reifung, Zitat nach einem Vortrag gehalten im Ws 1978/79, Uni ZH

131) HASELOFF, Psychologie des Lernens, S. 23

132) daselbst S. 14

133) daselbst S. 20

Eine solche Betrachtungsweise menschlichen Verhaltens ist aber doch wohl viel zu einseitig. Jedes Lernenkönnen setzt nämlich bereits ein Verstehenkönnen voraus und gerade ein solches Verstehen ist weder messbar noch kann es kausal abgeleitet werden. Ebenso können mathematisch-naturwissenschaftliche Methoden nicht zur Aufklärung menschlicher Motivationen beitragen.

Motivationen könnten nur dann gemessen und berechnet werden, wenn sie in einem Ursache-Wirkung-Zusammenhang stünden, der aber nur nicht-menschlichen Vorgängen eignet. BOSS versucht diesen Unterschied zwischen Motiven und psychischen "Ursachen", die oft miteinander verwechselt und nebeneinander verwendet werden, folgendermassen deutlich zu machen: "Das Motiv und das, wozu es mich bewegt, bestimmt sich dabei von einer mit bevorstehenden aufgetragenen Aufgabe her, der ich mich eröffne, zu der ich mich entschlossen und die ich angenommen habe. (...) Der Beweggrund im Sinne einer menschlichen Motivation, ein Grund also für dieses oder jenes Handeln und Sichbewegen eines Menschen, darf deshalb von einem strengen, das heisst wissenschaftlichen Denken nie eine Ursache genannt werden."¹³⁴⁾ Beweggründe lassen uns auch die Freiheit einer Entscheidung, und gerade diese Freiheit ist, wie auch Stimmungen, ebenfalls nicht messbar und kann auch nicht in naturwissenschaftlichen Kategorien gefasst werden.

Als das einzig Messbare an einem Beweggrund kann nur der leibliche Ausstrag eines bestimmten Weltverhältnisses, der sich zum Beispiel in einer Muskelspannung zeigt, angesehen werden. Nur diese und nicht mehr ist nämlich einer naturwissenschaftlichen Untersuchungsmethode zugänglich. Es gibt aber ausser dem naturwissenschaftlichen noch einen anderen Zugang zum Verständnis des Menschen und seiner Entwicklung, nämlich den phänomenologisch-daseinsanalytischen.

134) BOSS, Grundriss, S. 368 ff.

2) Empirisch beobachtbare Veränderungen im Kindes- und Jugendalter

Verschiedene Lebensabschnitte wurden im Lauf der Zeit zu Leitbildern, wobei vor allem dem Jugendalter häufig der Vorrang gegeben wurde. Die Kindheit dagegen wurde nur zu oft als blosses Uebergangsstadium zum eigentlichen Menschsein des Erwachsenen angesehen. LANGEVELD weist darauf hin, dass im Kind nur der unfertige, nicht voll entwickelte Mensch gesehen wurde, "das Kind" war "ein zu überwindendes Stadium".¹³⁵⁾

Von SPINOZA wurde das Kindsein sogar als Unglück bezeichnet und für PASCAL begann das menschliche Leben um das 20. Lebensjahr, erst wenn der Verstand entwickelt sei. Diese Verkennung und Missachtung der kindlichen Welt ist vor allem auf die Ueberschätzung des Verstandes und der Vernunft und auf die rationalistische Einstellung überhaupt, die in der Aufklärung herrschte, zurückzuführen. LANGEVELD meint jedoch, man müsse das Kindsein in die richtige Beziehung zum Menschsein setzen. Das kann nicht gelingen, wenn man im Kind eine Vorstufe oder Uebergangsphase sehe, wie es ebenso falsch sei, den Greis als einen "potentiellen Toten" oder verblühten Erwachsenen zu fassen.

Auch NOHL weist auf den "Selbstwert jeder Stufe des Lebens hin" und zitiert SCHILLERS Don Carlos: "Dass er für die Träume seiner Jugend soll Achtung tragen, wenn er Mann sein wird, ..." ¹³⁶⁾

Ungeachtet der ungelösten Streitfrage, ob die menschliche Entwicklung nun in Phasen, Stufen, Stadien oder kontinuierlich abläuft, steht fest, dass wesentliche Unterschiede im Verhalten, Wahrnehmen und Denken von Säuglingen, Kleinkindern, Schulkindern, Pubertierenden, Adoleszenten und Erwachsenen bestehen und festzustellen sind.

Absichtlich soll hier nur eine grobe Einteilung des Kindes- und Jugendalters wiedergegeben werden. Feinere Differenzierungen entstehen ja zumeist aus Einzelbeobachtungen, die nicht allgemeingültigen Charakter haben können. Ausserdem kann die Vielfalt menschlicher Verhaltensweisen auch durch feinere Systematisierungen nicht erfasst werden.

135) LANGEVELD, Studien zur Anthropologie des Kindes, 1944, S. 1

136) NOHL, Charakter und Schicksal, 1949, S. 149

Mit der folgenden Uebersicht, die in Anlehnung an REMPLEIN¹³⁷⁾ zusammengestellt wurde, soll eine Gliederung der Entwicklung des Menschen gegeben werden.

FRUEHE KINDHEIT	Säuglingsalter	Schlafalter 0-3 Mon. ¹³⁸⁾ Zuwendungs- 3-12 Mon. alter
	Kleinkindalter	Spracherwerbs- alter 1-2½ J. 1. Trotzalter 2½-3,5 J. Ernstspiel- alter 3,5-5,5 J.
MITTLERE UND REIFE KINDHEIT	1. Gestaltwandel	5,5-6,5 J.
	Mittlere Kindheit (Grundschulalter)	6,5-8,5 J.
	Schwatzalter	8,5-9 J.
	Reife Kindheit	9,5-12 J. (♀ 11 J.)
JUGENDALTER (REIFEALTER)	Vorpubertät (2. Trotzalter)	12-14 J. (♀ 11-13J.)
	Hochpubertät	14-16 J. (♀ 13-15,5J.)
	Jugendkrise	16-17 J. (♀ 15,5-16)
	Adoleszenz	17-24 J. (♀ 16,5 J.)

137) REMPLEIN, Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter, 1971, S. 117

138) Die zeitlichen Angaben dürfen nur als grobe Durchschnittszahlen mit grosser Streubreite aufgefasst werden.

Charakteristisch für das Schlafalter ist das Uebergewicht des Schlafes, sein Entwicklungsziel liegt in der Erhaltung und Sicherung des Lebens. Spontane Hinwendung zur Umwelt kann man nur in der Ernährungssituation beobachten.

Um die 5. bis 8. Lebenswoche beginnt das Kind sich dann auch dem biologisch nicht so Bedeutsamen zuzuwenden. Das äussere Merkmal dafür ist das erste Lächeln, das zuerst meist im mitmenschlichen Bezug auftritt und so die soziale Natur des Menschen offenbart. Die Zuwendung zur Aussenwelt erfolgt durch das Umgehen mit Gegenständen aber auch zur Sachwelt. Wahrnehmung, Gedächtnis und Werkzeugdenken werden geformt, die Wirklichkeit wird nach Umgangs-, Ausdrucks- und Werkzeugqualitäten gegliedert.

Im Alter des Spracherwerbs wird das spezifisch menschliche, an die Darstellung oder Symbolfunktion gebundene Denken ausgebildet, das sich im Gebrauch der Sprache und im Rollen- und Symbolspiel zeigt. Gleichzeitig bahnt sich die Entwicklung des Wollens an, einfache Wahlhandlungen treten auf.

Im Trotzalter gewinnt das Kind die Fähigkeit, sein Verhalten willentlich zu steuern. Durch den Willen kann das Kind sein äusseres Verhalten so disziplinieren, dass es den Normen seiner Mitwelt allmählich entspricht.

Im Ernstspielalter beginnt sich das Weltbild infolge der Verschärfung der Auffassung und der denkend gewonnenen Einsicht in Zusammenhänge zu versachlichen. Die Lücken, die bestehen, werden phantastisch ergänzt. In spielerischer Betätigung wird sprachliches Denken, Erinnerung, Phantasie und der Wille gefestigt. Das Kind unterwirft sich sachlichen Forderungen, neben die kleinkindliche Spielhaltung tritt ansatzweise die Arbeitshaltung des Erwachsenen. Das Kind eignet sich so einen Grundstock von Kenntnissen und Fertigkeiten für den späteren Schulbesuch an.

Im Verlauf des 6. Lebensjahres lässt der leibliche Gestaltwandel aus der Kleinkind- die Grosskindform entstehen. Die Extremitäten werden länger, Kopf und Bauch verlieren relativ an Gewicht. Auch das Verhalten verändert sich, die Fähigkeit teilinhaltlichen Auffassens und analysierenden Denkens nimmt zu. Zwischen 6 $\frac{1}{2}$ und 7 Jahren ist die Grosskindform durchschnittlich erreicht. Das kleinkindliche Bilddenken wird durch das grosskindliche logisch-konkrete Denken abgelöst. Die Willenshaltung nimmt zu, damit auch die Fähigkeit zu länger dauernder Sammlung der Aufmerksamkeit, was das

Kind instand setzt, den Forderungen des Unterrichtes zu entsprechen: das Kind wird schulfähig.

Im folgenden Schwatzalter sind Kinder motorisch unruhiger, labiler, neigen zur Flüchtigkeit und vor allem Mädchen zeigen grossen Rede- und Mitteilungsdrang, während Knaben häufiger durch starken Bewegungsdrang auf-fallen.

Im Zeitraum zwischen 9 - 12 Jahren gelangt die Grosskindform zur Vollen-dung. "Ein Gleichgewichtszustand der Kräfte ist erreicht, soweit es sich um die Bewältigung der bisherigen Lebenssphäre handelt." ¹³⁹⁾

Während das Interesse des Kindes im mittleren Kindesalter der Fülle der konkreten Dinge und Vorgänge galt, richtet es sich jetzt auf die hinter den Einzeldingen und -vorgängen stehenden Gesetzmässigkeiten.

Das starke Hervortreten des Denkens lässt das Grosskind verstandesbetont nüchtern erscheinen.

Das Ziel des Grosskindalters liegt vor allem in der materialen Anreiche-rung, einer Füllung von bisher geübten und geschulten Formen des Geistes mit Tatsachen und Inhalten, die der realen Welt entsprechen.

Es ist die eigentliche Lernzeit des Menschen.

Im Jugendalter, das zwischen Kindheit und Erwachsenenalter liegt, soll der Mensch schliesslich zu drei Formen der Reife gelangen: er muss biolo-gisch reif für die Uebernahme der Aufgabe der Arterhaltung und sexuell liebesfähig werden, sozial reif, indem er sich aus dem Elternhaus löst und die Erfordernisse, die Gesellschaft und Kultur, in der er lebt, an ihn stellen, erfüllt, und geistig reif werden, wodurch er schliesslich einen selbständigen Zugang zur Welt der Werte erhält.

Die geistige Entwicklung führt zum Aufbau einer an einer Wertordnung orientierten Persönlichkeit. Diese Entwicklung ist kein naturhafter Prozess, sondern "ein im Zusammenwirken von Fremd- und Selbsterziehung erfolgreicher (...) unter Mühen und Anstrengungen zur Vollendung gelangender Vorgang". ¹⁴⁰⁾

Dieses Lernen und Ringen ist mit dem Jugendalter nicht abgeschlossen, sondern dauert auch im Erwachsenenalter noch fort.

139) SPRANGER, Psychologie des Jugendalters, 1955, zitiert nach der 17. Auflage, S. 37

140) REMPLEIN, Die seelische Entwicklung ... S. 364

IV. ENTWICKLUNG UND REIFUNG AUS DER SICHT DER DASEINSANALYSE

1) Vorbemerkung

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Entwicklung des Menschen bisher vor allem von der naturwissenschaftlich-biologischen Seite her gesehen wurde, jedoch der Mensch besteht von allem Anfang an "aus sehr viel mehr als was ein wissenschaftlicher Biologe an ihm (...) nachzuweisen vermag".¹⁴¹⁾ Die klassischen Entwicklungstheorien unterscheiden auch immer zwischen leiblichen Reifungsvoraussetzungen und geistig-seelischer Entwicklung, und vollziehen somit wieder die Trennung von Leib und Seele. Gerade wenn Entwicklungspsychologen wie HANSEN und PETZELT besonderes Gewicht darauf legen, dass die Kindes- und Jugendpsychologie sich von der Bildung an die Biologie lösen solle und die Entwicklung ausschliesslich von der Eigenart des Seelischen betrachtet wissen wollen, beweist doch eine Phasenlehre, die auf Gesetzmäßigkeiten des Seelischen gründet, wiederum ein bloss naturwissenschaftliches Verständnis des Menschen, die Ebenen sind nur vom Körperlichen auf das Seelische verschoben worden.

Entstehen und Vergehen des Menschen liegen im Verborgenen. Niemand vermag zu sagen, zu welchem Zeitpunkt "die Existenzmöglichkeiten, die sich erstmals mit der Zygotenbildung zeigen, als Verhaltensmöglichkeiten eines bestimmten Menschen zu sein beginnen".¹⁴²⁾ Das menschliche Dasein ist immer schon ein Wahrnehmen und Antworten auf Gegebenheiten, die ständig wechseln. Die ganze Entwicklung selbst ist immer Bewegung, bedeutet Veränderung, ein Vorwärtsgehen, manchmal auch Rückschritt.

Die meisten Entwicklungspsychologen begnügen sich damit, festzustellen und zu beschreiben, was ein gesundes Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt seines Lebens "kann" oder "nicht kann", sei es im körperlichen, kognitiven, gefühlsmässigen sozialen Bereich etc. Es wird angegeben, ab welchem Zeitpunkt es ungefähr lächelt, greift, steht und geht, wann seine Wahrnehmungs- und Denkprozesse beginnen, wie seine Affekte, Gefühle und sein Wille erwacht. Diese Zeitangaben sind für den Arzt wohl von Wichtigkeit, der dadurch körperliche und geistige Fehlentwicklungen frühzeitig erkennen

141) BOSS, in CONDRAU/HICKLIN, Das Werden des Menschen, 1977, S. 109

142) CONDRAU, Entwicklung und Reifung

und eine Behandlung einleiten kann, sagen jedoch nichts über das Wesen des Kindes aus. Im Grunde wird auch heute noch das Kind als etwas Unfertiges betrachtet. Für den Biologen PORTMANN ist das erste Lebensjahr biologisch gesehen gar noch Embryonalzeit, er spricht vom extrauterinen Frühjahr, die menschliche Geburt nach neun Monaten sei eine Frühgeburt. Dieser Kunstgriff komme in der Natur öfters vor und zwar immer, um eine höhere Entwicklung einzuleiten. Vergleichsweise lässt sich der Unterschied von Nestflüchtern und Nesthockern bei den Vögeln heranziehen. Die Nesthocker sind unfertiger und bedürfen einer Brutpflege im Nest, sie sind die höher entwickelten Vögel. Das menschliche Kind ist im Vergleich zu den hochentwickelten Säugetieren auch körperlich viel unfertiger und bedarf daher der Mutter.¹⁴³⁾

Doch selbst die Anthropologen sind damit nicht einverstanden, und verweisen darauf, dass auch bei anderen hohen Primaten ähnliche Verzögerungen im Wachsen und Reifen festzustellen sind.¹⁴⁴⁾ Diese hinausgeschobene biologische Reifung ist daher nicht als eine Eigentümlichkeit des Menschen anzusehen, sondern bestensfalls dafür, dass der Mensch bereits zu Beginn seiner Entwicklung in einem sozialen Beziehungsfeld steht, dass schon der Säugling Mit-Dasein, Beziehung ist.

Die Entwicklungspsychologien sehen also alle Fähigkeiten, die das Kind in bestimmten "Phasen" erwirbt, hauptsächlich unter dem Aspekt der Leistung. Doch wenn man dem Kind gegenüber nicht in einem wissenschaftlichen Subjekt-Objekt-Verhältnis steht, es gleichsam von aussen betrachtet, gehen einem neben den "objektiv" sichtbaren Veränderungen im Lauf der Jahre zusätzlich noch andere Zusammenhänge auf.

Das Wort "Phase" erhält für einen nicht nur an der biologischen, sondern an der phänomenologischen Seite der Entwicklung orientierten Mit-menschen eine viel weiter gehende Bedeutung. "Phase" bezeichnet ursprünglich astronomisch eine Erscheinungsweise (Lichtgestalt) des Mondes und der Planeten. In der Entwicklungspsychologie wird "Phase" verschieden verstanden, bezeichnet aber meistens einen Lebensabschnitt. STRATZ und ZELLER ent-

143) PORTMANN, Die Menschengeburt im System der Biologie, 1964

144) BIEGERT, Der Mensch, seine Herkunft, sein Werden, 1973, S. 7 ff.

wickelten vor allem eine morphologische Phasenlehre. Ch. BUEHLER grenzte in ihrem Werk "Kindheit und Jugend" 5 Phasen nach der für die Altersstufen kennzeichnenden Stellung zum Werk ab, KROH sieht vor allem drei tiefgreifende Einschnitte in der Entwicklung. Jede Phase baut auf der vorhergehenden auf und hat bestimmte Aufgaben bei der Entfaltung seelischen Lebens zu erfüllen. O. TUMLIRZ versuchte mit seiner Phasenlehre eine Zusammenschau von somatischer und psychischer Entwicklung. Er unterscheidet drei Hauptstufen der psychischen Entwicklung, "deren jede durch eine bestimmte geistige Haltung und Einstellung gekennzeichnet ist".¹⁴⁵⁾ BUSEMANN bemühte sich um eine Abgrenzung der Begriffe Stufen, Stadien, Phasen und sagt, eine Phase "ist (im Gegensatz zur einmalig erreichten Entwicklungsstufe) ein in gleicher oder ähnlicher Form wiederkehrender Zustand, und (...) an eine feste Regel des zeitlichen Wechsels gebunden. Die Ganzheit im Zeitablauf, die von einer Phase bis zum Moment ihrer Wiederkehr reicht, bezeichnet man bekanntlich als Periode des Phasenwechsels".¹⁴⁶⁾ Betrachtet man das Wort "Phase" auf seinen griechischen Ursprung hin, so sieht man, dass es aus $\varphi\acute{\alpha}\sigma\iota\varsigma$ = Erscheinung abgeleitet ist, das aus $\varphi\acute{\alpha}\iota\sigma\iota\varsigma$ gebildet wird. Die mediale Form deutet auf das "Sich zeigen" hin.

In einer Entwicklungsphase also zeigt sich uns das Kind selbst auf eine ganz bestimmte Art. Wir müssen nichts anderes tun, als diese Phänomene zu uns sprechen zu lassen. So gesehen gibt es keine bestimmten Einschnitte, Stadien oder Stufen, sondern der Mensch als Dasein zeigt und verhält sich zu dem ihm Begegnenden immer schon, egal zu welchem Zeitpunkt seines Lebens. Nur die Art und Weise wie er sich von den Dingen seiner Welt ansprechen lässt, ist zu verschiedenen Zeitpunkten verschieden.

Genau wie der Erwachsene oder der Kranke manchmal nur für bestimmte Bedeutungsgehalte offen ist, so vernimmt und antwortet auch das Kind nur auf das, wofür es gerade offen ist. Dies nur auf biologische Unreife zurückführen zu wollen, hiesse das Kind nicht als volles Dasein zu sehen, sondern nur als eine Art Vorform desselben zu betrachten.

145) TUMLIRZ, Abriss der Jugend und Charakterkunde, 1962, S. 38

146) BUSEMANN, Krisenjahre im Ablauf der menschlichen Jugend, 1953, S. 18

2) Daseinsgemässe Betrachtung der Entwicklung im Kindes- und Jugend- alter

Das kindliche Existieren ist eine besondere Weise des In-der-Welt-Seins, wie auch der träumende Mensch auf besondere Weise, anders als im Wachleben existiert. Der Träumende hält seine Traumwelt für die wirkliche, wenn er erwacht ist, befindet er sich in einer anderen, und die Welt, in der er während des Traumes existierte, ist unwiederbringlich verloren. Auch der Schizophrene lebt in seiner eigenen Welt, die für uns oft nur schwer zugänglich ist. Immer aber ist es der ganze Mensch, der einmal wachend, träumend, als Kind oder Kranker existiert.

Will man die Eigenart des Kindes verstehen, muss man es aus seinem Weltentwurf verstehen, man muss auf seine "Sprache" achten und sie selbst sprechen, wie es auch der Therapeut tut. Gerade das kleine Kind teilt sich ja mit "Leib und Seele" demjenigen mit, der dafür offen ist und zeigt ihm seine Welt.

Wie die Wachwelt von der Traumwelt, so ist auch die Welt des Erwachsenen von der des Kindes verschieden, aber nicht minder wirklich. Auch dem Träumenden stehen nicht immer alle Daseinsmöglichkeiten offen, oft möchte er weglaufen und seine Füße tragen ihn nicht, er möchte rufen und seine Stimme gehorcht ihm nicht, er möchte etwas ergreifen und festhalten und es gelingt ihm nicht. Wenn man die Möglichkeit hat, Träume eines Menschen über einen längeren Zeitraum zu verfolgen, lassen sich oft deutlich Entwicklungen feststellen, der Analysand "kann" nun plötzlich im Traum Dinge, die er früher nicht konnte.

Während sich das Verhalten des Erwachsenen, auch wenn er sich wie ein Kind benimmt, im Grunde immer ein so gewolltes Verhalten ist, das eben jetzt in kindlicher Weise gelebt wird, ein absichtliches Verzichten auf andere Antwortmöglichkeiten, die der Erwachsene sonst hat, ist das kindliche In-der-Welt-Sein zu jedem Zeitpunkt der Entwicklung eine in sich abgeschlossene Weise des Existierens, in der das Kind sich gerade jetzt so zeigt. Dem Kind als menschlichen Wesen eignen sich immer schon alle Grundzüge des Daseins, wenn es anfänglich auch nicht alle Vollzugsmöglichkeiten wahrnehmen kann.

Es soll nun versucht werden, das kindliche In-der-Welt-Sein im Lauf der Entwicklung an Hand der verschiedenen Grundzüge des Menschseins im Sinne der Daseinsanalyse zu betrachten.

Die folgenden Ausführungen sind bewusst beispielhaft und erheben nicht den Anspruch, als eine vollständige Entwicklungspsychologie zu gelten, sondern sollen einer Aenderung der Blickrichtung dienen, um von der bisherigen quantitativen und qualitativen Betrachtungsweise der Entwicklung weg zu einer daseinsgemässen Auffassung der Entwicklung zu gelangen. Lässt man sich auf diese Sicht der Phänomene des Kind-seins ein, sollte es nicht mehr schwerfallen, sich dann selbst ein ausführlicheres Bild von der Entwicklung im Kindes- und Jugendalter zu machen.

a) Das Räumlich-sein

Der Mensch ist ursprünglich offen für das Vernehmen und Verstehen des Begegnenden und kann dem Ansprechenden antworten, indem es sich zu ihm so oder anders verhält. Er kann sich auch von etwas nicht in Anspruch nehmen lassen und verzichtet so auf eine Austragsmöglichkeit des Daseins.

Gerade das Kind lässt sich von den Dingen, die ihm begegnen, besonders in Anspruch nehmen. Am Anfang seines Lebens schläft es zwar neun Zehntel des Tages, doch in den Zeiten des Wachseins antwortet es in verschiedenster Weise auf seine Umwelt. Es kann seine Bedürfnisse zwar nicht verbal ausdrücken, dafür tut es dies mit seinem ganzen Leib, anders als der Erwachsene, der dieselbe Regung vielleicht nur mit einer kleinen Bewegung oder mit einem Wechsel der Gesichtsfarbe verrät - oder überhaupt nicht, weil er sich beherrscht und unter Kontrolle hat.

Für einen im Umgang mit Säuglingen geübten Menschen ist es nicht schwer festzustellen, wie die Antwort auf etwas Begegnetes lautet. Besonders in der Zeit, wo das Kind noch nicht sprechen kann, reagiert es auf nonverbales Verhalten der Pflegeperson empfindlicher und folgerichtiger als später. Das grössere Kind und der Erwachsene verlieren diese Fähigkeit meist wieder, die sprachliche Mitteilung tritt an ihre Stelle. Ein Säugling merkt genau, ob seine Mutter ängstlich, nervös ist, ob sie ihr Kind im Grunde

ablehnt, vielleicht, weil es unerwünscht war, und antwortet seinerseits mit Aengstlichkeit und Nervosität. Er merkt ebenso genau, wie er sich verhalten muss, um etwas zu erreichen, wenn er mehr Nahrung, mehr Zuwendung oder die Nähe der Mutter wünscht, und setzt seine Möglichkeiten gezielt ein, zum Beispiel durch eine bestimmte Art des Schreiens.

Während es anfangs vor allem das biologisch Bedeutsame, wie Nahrung, Wärme, Geborgenheit, ist, von dem sich das Neugeborene ansprechen lässt, räumt sich das Kind mit jedem Tag seines Lebens mehr in die Bezüge seiner Umwelt ein, immer mehr Bedeutsamkeiten und Verweisungszusammenhänge gehen ihm auf. Es vernimmt die Stimme seiner Mutter und antwortet mit einem Lächeln, es sieht, wie die Mutter ein Fläschchen bereitmacht und gerät in freudige Erregung, es sieht, während es auf Entdeckungsreisen geht, den mahnend erhobenen Finger, und lässt die Steckdose sein. Es lässt sich von Farben, Gerüchen, Materialbeschaffenheit ansprechen, wählt aus mehreren Spielsachen dieses, wovon es gerade jetzt am meisten angetan ist. Es lässt sich von allem Neuen sosehr ansprechen, dass es das, womit es sich gerade beschäftigt, sofort fahren lässt und nach dem, was man ihm anbietet, greift.

Darin liegt auch der grosse pädagogische Vorteil des Ablenkenkönnens. Es ist so eifrig dabei, auf alle Gegebenheiten zu antworten, dass darin auch die Gefahr des Zuviel liegt. Ist das Angebot zu gross, treten Störungen auf, das Kind schläft vielleicht unruhig oder schreit viel. Gerade weil der Säugling sich so sehr ansprechen lässt, ist er auch darauf angewiesen, dass seine Umgebung so beschaffen ist, dass seine Aufmerksamkeit erregt werden kann. Wo dies nicht der Fall ist, kommt es bekanntlich zu Störungen und Schäden in der Entwicklung.

Schon sehr bald entwickelt das Kind gewisse Vorlieben. Es lässt sich sowohl von manchen Personen, Sachen, bestimmter Nahrung, bestimmten Spielen, Klängen etc. mehr ansprechen als von anderen. Die Erziehung muss nun danach trachten, dem Kind einen möglichst freien Vollzug seiner Möglichkeiten zu gewähren. Dies darf aber nicht missverstanden werden. Das Ziel der Erziehung liegt darin, das Kind zu einem reifen Menschen werden zu lassen. Dazu gehört, dass das Kind lernt, dass die wahre Freiheit nicht darin besteht, auf alle Neigungen sofort einzugehen und sich von

diesem oder jenem ziellos in Anspruch nehmen zu lassen, gleichwie ein Herr, der sich von seinem ungezogenen Hund an der Leine bald hierhin und bald dorthin reissen lässt. Gerade das würde ja wieder Abhängigkeit bedeuten. "Zum freien Offensein gehört die Möglichkeit, nein zu sagen, Konflikte auszuhalten, sich zu entscheiden, standhalten, aber auch die eigenen Grenzen zu erkennen."¹⁴⁷⁾

Mit dem Erwerb der Sprache öffnen sich für das Kleinkind neue Verstehenshorizonte. Es kann nun an der Welt der anderen in anderer Weise mitteilhaben und auch uns an seiner Welt teilnehmen lassen. In der vorsprachlichen Zeit erhalten wir über das Vernehmen und Verstehen des Kindes nur aus der Art Aufschluss, wie es sich mit den Eigenschaften und der Verwendbarkeit der Dinge auseinandersetzt. Wenn das Kind aber die Namen der Dinge erfährt und sie anwendet, erhalten wir auch Einblick in die Art seiner Begriffe.

Wie der Therapeut, erhält auch der Erzieher, wenn er auf den Gehalt der sprachlichen Ausdrücke achtet, Hinweise darauf, wie das Kind in-der-Welt ist, sich einräumt, zeitigt, gestimmt und mit den anderen ist. Es ist interessant zu beobachten, wie die Wörter angewendet und auf neue Sachverhalte übertragen werden. Oft werden neue Wörter erfunden, die zum Teil aus gehörten Wörtern selbst zusammengesetzt, oder unmittelbare Uebersetzungen des Gemeinten ins Hörbare sind. Zusätzlichen Aufschluss geben später auch noch die Worterklärungen, die das Kind auf Befragung gibt. Das Kind spricht eine vom Erwachsenen völlig verschiedene Sprache. Es setzt innere Zusammenhänge gefühlsmässiger und sachlicher Art beim Nennen des Namens voraus, weshalb seine Rede für den Erwachsenen abgerissen erscheint und oft schwer verständlich wird. Die Namen sind Teile der Dinge oder die Dinge selbst.

Ein Denken nahe dem Traum lebt in der Sprache des Kindes, sie vermischt Dichtung und Wahrheit, Tatsachen und Wünsche miteinander, sie wird als Spiel gebraucht und auch zur Befriedigung der Bedürfnisse eingesetzt. Die Redeweise bleibt lange Zeit elliptisch und fragmentarisch.

Man hat die Sprache des Kindes oft mit der Sprache der Primitiven verglichen. Beide Sprachen hätten ganzheitlichen Charakter, das Lautliche sei eingebettet in Gebärden, Grimassen u. ä. und auch bei ihnen finde sich Wortrealismus, Metaphorik aus Ausdrucksnot und unkritische Uebertragung.¹⁴⁸

Aus persönlicher Erfahrung im Umgang mit Kleinkindern stammt die folgende Einsicht in den sprachlichen Umgang mit Objekten im 4. Fall. Kinder können sehr bald einfache Sätze mit einem Objekt im Akkusativ bilden. In der deutschen Sprache sind der weibliche und der sächliche Akkusativ der Form nach gleich, nur im Masculinen ändert sich der Artikel.

Nun kann es vorkommen, dass in einem vom Kind neu gebildeten Satz ein Akkusativobjekt wie ein Nominativ (= Subjekt) verwendet wird, was natürlich nur auffällt, wenn das Objekt männlichen Geschlechts ist. (Bei häufig gebrauchten Sätzen, wie zum Beispiel: "Gib mir den Ball", kommt das nicht vor.) So fragt etwa ein 3, 4 Jahre alter Knabe beim Durchsehen eines Bilderbuches: "Zu was braucht man der Anker?" oder auf eine Frage der Mutter: "Weisst, den Stecker, der hab ich fortgerührt."

Daran kann man gut erkennen, dass das Kind im Grunde keine Trennung von Hier-bin-ich, Subjekt - dort-ist-das-Objekt macht. (Derselbe Fehler passiert auch noch älteren Kindern und grammatikalisch weniger gebildeten Leuten, auch Ausländern beim Erlernen des Deutschen, sofern diese Besonderheit des Artikels nicht auch in ihrer Muttersprache vorkommt.) Dies verweist auf die besondere Weise des Seins-bei-etwas, da der Mensch dank seines primären Wesenszugs des Offenständig-seins immer schon "draussen" bei den Dingen ist.

Die Stellung des Kleinkindes zu den es umgebenden Dingen ist auch sonst bemerkenswert. So sind sie für es nicht blosse leblose "Objekte", sondern einerseits beseelt und mit menschlichen Eigenschaften begabt, andererseits werden sie von einem Moment auf den anderen wieder zu Sachen "degradiert".

148) Kainz, Psychologie der Sprache IV, 1956

Diesen Wechsel kann man besonders gut beim Spielen beobachten: der Teddybär tröstet, hat einen lieb und gibt auf einen acht, im nächsten Augenblick schon kann er als Wurfgeschoss auf einem Geschwister landen.

Ausserdem kann jedes undifferenzierte Ding (ein Stück Holz, ein Sack, ein Tuch) die Gestalt und die damit verbundenen Eigenschaften eines anderen annehmen, auf Befragung erfährt man vom 3jährigen jedoch, dass es um diese willkürliche Umstellung weiss: "Weisst, das ist nur für jetzt zum Spielen." (3;2 J.)

Mit zunehmendem Wortschatz lässt sich das Kind sehr von Erzählungen und Märchen ansprechen, es bevölkert seine Welt mit zusätzlichen Wesen, wobei es die Grenze zur Realität nicht scharf ziehen kann. Auch Tiere erhalten menschlichen Charakter und Eigenschaften. Hier kommt wiederum die nebeneinander bestehende zweifache Betrachtungsweise des Kindes zum Ausdruck. Es weiss genau aus Erfahrung, dass Tiere nicht reden können, findet es aber selbstverständlich, dass der Wolf wie ein Mensch zu Rotkäppchen spricht.

Je nach Bedarf tauscht das Kind seine Welten und seine Bezüge aus. So versichert es ernsthaft, es sei der Bär gewesen, der so ungeschickt war und das Glas hat fallen lassen. Geht nun die Mutter darauf ein und nimmt den Bären ein andermal, wenn das Kind etwas Verbotenes getan hat als Bezugsperson von ihm und sagt etwa: "Jetzt ist der Bär aber sicher böse und schimpft mit dir", so kommt prompt die triumphierende Antwort: "Das tut er nicht, er kann ja nicht reden, er hat ja keinen Mund." (3;2 J.)

Dass Dinge sich so menschlich verhalten können, führt dazu, dass ihnen auch übernatürliche Kräfte zugeschrieben werden. Für das Kind bedeutet dies eine Möglichkeit zur Weltbewältigung, Probleme werden einfach weggezaubert.

Kleinkinder nach ihren Träumen zu befragen ist schwierig, da sie die Traumwelt von der Wachwelt nicht unterscheiden können. Abgesehen von Angstträumen, aus denen ein Kind plötzlich erwacht und schreit, das böse Krokodil sei da, und wo man weiss, dass es geträumt hat, erzählen sie auch tagsüber phantastische Geschichten. Es besteht aber Grund anzunehmen, dass je jünger das Kind ist, die Träume umso weniger phantastisch sondern

wirklichkeitsnäher sind. Ein 2;2 j. Knabe sagte, gerade als ihn die Mutter aus dem Nachmittagsschlaf aufweckte, und er die Augen aufschlug: "Corinne ist schlimm." Auf die Frage der Mutter, warum, "sie schreit". (Das genannte Mädchen war eine gleichaltrige Spielkameradin, deren Gebrüll ihn oft beeindruckt hatte. Zum Zeitpunkt des Traumes war der Knabe in den Ferien und hatte das Mädchen seit fünf Wochen nicht mehr gesehen.) Auch sonst erzählte er nach dem Aufwachen scheinbar zusammenhanglos: "Die Erdbeeren schmecken gut." Die Ansicht liegt nahe, dass es sich hierbei um Träume gehandelt hat. Sie bezogen sich immer auf konkrete einfache Erfahrungen. Erst wenn in der Wachwelt neue Wesen erscheinen, finden sie auch Eingang in die Traumwelt.

Mit dem Eintritt in die Schule öffnet sich das Kind für einen neuen Vernehmensbereich. Feen und Zauberer verlieren ihre Anziehungskraft, es rückt der Welt der Erwachsenen näher.

Es sind die konkreten Dinge der realen Welt, die es nun ansprechen, deren Zusammenhänge und Regeln es verstehen will. Dies schlägt sich auch in den Spielen nieder, oft werden komplizierte Regeln aufgestellt, jedes Ding hat seinen festen Platz, jeder hat seine Rolle. Später wird sich dieses Ordnen und Systematisieren vielleicht im Sammeln von Briefmarken zeigen.

Zu den Gegebenheiten seiner Umwelt steht das Kind jetzt kritisch, es nimmt die Dinge, die sich ihm zeigen, nun nicht mehr so wie sie sind, sondern versucht hinter sie zu blicken und allgemeine Gesetzmäßigkeiten und Begründungen aus Einzelvorgängen abzuleiten.

Mit zunehmendem Alter verfällt es immer mehr dem kausal-genetischen Denken des Erwachsenen und kann das, was ihm begegnet, nicht mehr in rechter Weise sein lassen. Hier liegt die wichtige Aufgabe des Erziehers, dass der heranwachsende Mensch neben den Forderungen, die eine vom Geist und Denken der Naturwissenschaften geprägte Schule an ihn stellt, frei und offen für alles Begegnende bleibt.

b) Das Zeitlich-sein

Das sich Einräumen können in Gegenwärtiges, Vergangenes und Künftiges verweist auf die Zeitlichkeit des Daseins. Manchmal ist ein Mensch vorwiegend für Gewesenes offen, er lebt in der Vergangenheit, von seinen Erinnerungen, verschliesst sich vor der Gegenwart und der Zukunft, ein anderer wiederum lebt nur im Hier und Jetzt und will sich nicht mit dem Künftigen auseinandersetzen. Beide verzichten, indem sie sich nicht voll in Anspruch nehmen lassen, auf Möglichkeiten ihres Daseins und werden ihm gegenüber schuldig.

Die Beziehung des Kindes zur Zeit ist verschieden zu der des Erwachsenen. Die Gegenwart ist für den Säugling vorerst wohl das Wichtigste, mit jedem Tag seines Lebens wird es jedoch auch das Vergangene, die Erinnerung hilft ihm bei der Bewältigung der Gegenwart.

Gerade weil das Kind sich in der Gegenwart zurechtfinden muss, und dies nur mit Hilfe der Vergangenheit möglich ist, reagiert es auch so empfindlich auf Änderungen im Gewohnten, egal ob es sich um den mitmenschlichen Bereich oder Dinge seiner Umgebung handelt. Verschiedene Gewohnheiten werden oft über lange Zeit beibehalten, die Art des Zubettgehens zum Beispiel, oder bestimmte Essgewohnheiten.

Dieses Festhalten des Kindes am einmal Gewohnten bereitet dem Erzieher oft Probleme, kann aber auch von Nutzen sein, man denke etwa an das Erwerben der "Alltagsroutine". Hat das Kind einen bestimmten Erfahrungsschatz erworben, stellt es sich nur schwer auf Neues um. Das Erinnerte gewährt ihm Sicherheit, das Neue ist unbekannt und macht vorerst einmal Angst. Ist das Neue ein fremdes Gesicht, wird es seine Angst in Schreien zeigen, ist es eine andere Nahrung, wird es sie verweigern.

Für kleine Kinder ist das Künftige auf das Allgemeine "dann, später" beschränkt. Es möchte etwas haben und die Mutter verweigert es ihm und vertröstet es auf "später", wobei dies eine kurze oder lange Zeitspanne bedeuten kann. Dieses "dann" ist für das Kind einfach ein "nicht jetzt" und bezeichnet keinen bestimmten Zeitraum.

Kann es selbst schon reden, wird die nähere Bezeichnung dieses "später" für es wichtig. Mit den uns geläufigen Zeitangaben wie: in einer Stunde, am Abend, morgen ... kann es nichts anfangen, wohl aber mit Umschreibungen, die seiner Welt entnommen sind, etwa: wenn du geschlafen hast, dann fahren wir fort.

Ueberhaupt sind Sätze, die den zeitlichen Aspekt des "wenn-dann" beinhalten, für das Kind der Beginn für Sätze mit komplizierterem Satzbau. Später wandelt sich dann das erst zeitlich gemeinte: "wenn ich brav bin, dann bekomme ich etwas", sprachlich in das kausale: "weil ich brav bin, bekomme ich etwas".

Sogar wenn sie der Sprache schon recht mächtig sind, bekommt man auf die Frage: "Warum fährt der Zug auf Schienen?", die grammatikalisch falsche, aber verständlichere Antwort: "Weil wenn er nicht auf Schienen fahren täte, ist es kein Zug", (3;5 j. ♂)

Dies zeigt sehr schön, dass Kausalzusammenhänge im Grunde nichts verstehen lassen, "sie erklären nur. Ihr Erklären beschränkt sich dabei notwendigerweise und daher immer auf die rein temporale Aussage: "wenn-dann". 149)

Kinder stehen dieser ursprünglichen Denkart viel näher. Der an die kausal-genetische Betrachtungsweise der Naturwissenschaften gewöhnte Erwachsene hat meist Mühe, diese bei der angestammten Wissenschaft zu belassen und nicht auch in den menschlichen Bereich hinüberzutragen.

Das Kind ist, je jünger es ist, umso mehr "Augenblickswesen", dem gegenwärtigen Moment ganz hingegeben. Es kann erst nur kurze Zeiträume überschauen, die Zukunft reicht vorerst nur bis zur nächsten Mahlzeit oder bis nach dem Schlafen. Schon das "morgen" ist in unvorstellbare Ferne gerückt.

Es behilft sich mit: "wenn es wieder hell ist, wenn ich ganz lang geschlafen habe", usw. Auf diese Art der Zeitvorstellung und -verarbeitung nehmen Kinderlieder und Reime Rücksicht, wo etwa gesagt wird: "einmal werden wir noch wach, heissa dann ist's Weihnachtstag" u. ä. Sind die Schwierig-

149) BOSS, Grundriss, S. 367

keiten beim Erfassen des Künftigen schon gross, so scheinen sie noch grösser für das genaue Festhalten des Vergangenen.

Für einen dreijährigen Knaben war alles, was vergangen war, einfach "gestern", egal, ob es vor ein paar Stunden oder einem halben Jahr geschehen war. Hier funktioniert die Umschreibung mit Schlafen, hell und dunkel nicht mehr. Es gehört einfach zum grossen Haufen des einmal Gesehenen und Erlebten, und es scheint weiter nicht wichtig, genau abzuklären, wann es passiert war.

Anders ist das Interesse für die Zukunft, das Kind möchte möglichst genau wissen, wie lange es noch zu warten hat, bis ein bestimmtes Ereignis eintritt. Es ist so offen für alles Begegnende, dass es das Vergangene nur als Stütze für die Gegenwart braucht, aber nicht lange darin verweilt.

Dieses Hingewendetsein auf das Künftige lässt es auch so ungeduldig erscheinen. Die Zeit vergeht dem Kind viel zu langsam, und es meint, sie durch bestimmte Handlungen beschleunigen zu können: "Wenn ich jetzt ganz schnell esse, ist es dann schon nachmittag?" (3;5 j. ♂)

Kinder meinen auch, dass beim Schlafen die Zeit schneller vergehe und dadurch eine Wartezeit verkürzt werden kann, was sich pädagogisch auch nützen lässt.

Das Schulkind gelangt durch die zeitliche Ordnung, die der Unterricht mit sich bringt, immer mehr zur zeitlichen Auffassungsweise des Erwachsenen. Eine Einteilung der Zeit in Stunden, Tage und Wochen, sowohl für das Vergangene wie das Künftige, bereitet ihm keine besonderen Schwierigkeiten mehr. Grössere Zeiträume wie Monate oder ein Jahr erscheinen ihm aber immer noch endlos lang und weit entfernt.

"Im Zeit haben für das oder jenes und im Vollzug dieser Verhaltensmöglichkeiten zeitigt sich das Da-sein im Sinne eines Sich-entfaltens und Sich-austragens."¹⁵⁰⁾ Das jüngere Kind hat für andere Dinge "Zeit" als das ältere.

150) BOSS, Grundriss, S. 268

Der Säugling kann lange Zeit damit zubringen, seine Finger zu bewegen und ihnen dabei fasziniert zuzuschauen, wiederholt lange dieselben Silben hintereinander und versucht immer wieder, seine Faust in den Mund zu bekommen. Auch wenn er schon greifen kann, behält er ein Spielzeug nicht lange in der Hand, vor allem, wenn er alleine ist, sondern wendet sich wieder seinem eigenen Körper zu. Er ist ständig damit beschäftigt, neue Bewegungsabläufe herauszufinden und zu wiederholen und gibt dabei seiner Zufriedenheit durch freudige Töne Ausdruck, wenn es ihm gelingt. Erst wenn er mit sich selbst umgehen kann, versucht er sich an den Dingen. So steckt das Einjährige zum Beispiel immer wieder einen Gegenstand in einen Sack hinein und holt ihn wieder heraus - ausleeren und einräumen wird zum bevorzugten Spiel. Später wird es sich vielleicht mit dem Ineinanderstecken von Bauklötzen oder mit dem Aneinanderreihen von Spielzeugautos lange beschäftigen.

Doch die Vorliebe für gewisse Beschäftigungen verschwinden oft von einem Tag auf den anderen, um zum Teil überhaupt nicht mehr aufzutreten. Sie werden durch andere ersetzt. Die Freude an gewissen Tätigkeiten aber dauert manchmal über Jahre hinweg an - so spielen sowohl kleine wie grosse Kinder gerne mit Wasser, auch mit Sand, Steinen und Erde, während ein grosses Kind normalerweise ein Bücherregal nicht ein paarmal hintereinander ausräumt und wieder einräumt oder dauernd hinter der Katze nachkriecht.

Sobald Kinder bekannte Dinge auf Bildern wiedererkennen, schauen sie gerne Bilderbücher an, später können sie nicht genug bekommen, Geschichten zuzuhören. Sie holen sich auch aus dem Alltag und aus dem Leben der Erwachsenen Anregungen für ihre Beschäftigungen und Spiele. Es kommt die Zeit, wo sie ausdauernd zusammen mit der Mutter Haushaltarbeiten verrichten, oder auch Nägel ins Holz schlagen, Wände streichen, Schnee schaufeln oder Gras schneiden wollen.

Eine Erziehung, die hier auf die Bedürfnisse der Kinder Rücksicht nimmt, trägt dazu bei, das Selbstvertrauen beim Heranwachsenden zu fördern und zu stärken und gibt ihm Raum, die Austragsmöglichkeiten seines Daseins wahrzunehmen.

Sobald das Kind in die Schule kommt, gestaltet sich das Zeit-für-etwas-haben individueller. Je nachdem, welche Möglichkeiten das Kleinkind bereits hatte, sich in seine Umwelt einzuräumen, wird es mit seiner Zeit verschieden umgehen, sie aktiv gestalten oder sich langweilen.

Langeweile deutet bereits auf eine gestörte Offenständigkeit des Daseins, sämtliche Dinge und Mitmenschen können sich bloss als nichtssagende Gegebenheiten zeigen. In der Langeweile gibt es "keine echte Zukunft, keine tragende Vergangenheit und keine sinnvolle Zukunft mehr".¹⁵¹⁾

Daher ist es eine so wichtige Aufgabe des Erziehers, dass er dem Kind die Möglichkeit gibt, für den Zuspruch des Anwesenden offen zu sein, um späteren Störungen vorzubeugen.

c) Das Leiblich-sein

Es gibt keine einzige Erscheinung des menschlichen Existierens, die nicht immer auch leiblich ist. Dieses Leiblich-sein darf aber nicht mit der Körperhaftigkeit der Naturkörper verwechselt werden, "sondern menschliches Leib-sein ist im ganzen immer 'nur' das Leiben der Verhaltensweisen, in denen wir uns gerade aufhalten und als die wir zu einem gegebenen Augenblick existieren".¹⁵²⁾ Von vornherein geht der Bereich des Leibens der Verhaltensmöglichkeiten bis zum Horizont jener Weltoffenheit, die der Mensch jeweils offenhält, das heisst, die Grenzen des Leib-seins decken sich mit seiner bestimmten Weltoffenheit und verändern sich je nach Weitung oder Verengung des jeweiligen Weltverhältnisses.

Der Leib ist immer schon in den Raum eingeräumt, daher eignet ihm "auch die Reichweite der räumlich-zeitlich-ekstatischen Bezüge zu dem, was dem betreffenden Menschen gerade begegnet".¹⁵³⁾

Sehen und Hören haben eine grössere Reichweite als Tasten, Riechen und Schmecken. Dass das Sehen weiter reicht als das Greifen - man spricht

151) BOSS, Grundriss, S. 482

152) BOSS, Grundriss, S. 277

153) BOSS, Grundriss, S. 280

ja auch vom Fernsinn zum Unterschied vom Nahsinn - verweist darauf, dass beides mit den Raumbezügen des In-der-Welt-seins zusammenhängt.

Ein Säugling leibt sein Weltverhältnis anders als ein grösseres Kind, ein Jugendlicher oder ein Erwachsener, weil er sich in die Bezüge seiner Umwelt anders einräumt, da ihm noch viele Verhaltensmöglichkeiten fehlen. Er wird, wenn er noch nicht greifen kann, versuchen, seine Mutter auf andere Weise als mit den Händen auf seine Wünsche aufmerksam zu machen. Meist setzt er dann alle seine Möglichkeiten auf einmal in undifferenzierter Weise ein. Wenn er Hunger hat, und man hält ihm das Fläschchen vors Gesicht und gibt ihm nicht zu trinken, trägt er das Leiben seines Hungers mit seinem ganzen Körper gleichzeitig aus: er schreit zornig, verzieht das Gesicht, strampelt, fuchelt mit den Aermchen und wendet sich ganz der Nahrungsquelle zu.

Wenn ihn unerwartet ein lautes Geräusch, helles Licht trifft, oder wenn man ihn fallen lässt, antwortet er ebenfalls mit jeder Faser seines Körpers.

Je mehr ihm mit zunehmendem Alter auch andere, adäquatere Verhaltensweisen offenstehen, verliert er dieses ganzheitliche Antworten auf das Begegnende.

Am Anfang seines Lebens ist für das Kind die Stillung seines Nahrungs- und Schlafbedürfnisses das Wichtigste. Jeder, der sich einmal mit Säuglingen beschäftigte, wird bestätigen, welch ein Unterschied in der ganzen Körperhaltung, Mimik und Gestik zwischen einem hungrigen, müden oder satten, zufriedenen Baby festzustellen ist. Während es trinkt, löst sich jede Verspannung und Verkrampfung und macht einer lockeren Schwere Platz. Der satte Säugling ist ganz Zufriedenheit, er leibt sein Wonnegefühl für alle sichtbar. Ebenso deutlich sichtbar ist sein Unbehagen, seine Entrüstung, wenn man ihn stört. An alles, was er tut, ist er voll und ganz hingegeben, er leibt sein jeweiliges Weltverhältnis mit vollem körperlichen Einsatz.

Wenngleich der Mensch sich immer in irgendeiner Beziehung zu etwas jenseits seiner Epidermis aufhält¹⁵⁴⁾, so decken sich beim Säugling die Gren-

154) BOSS, Grundriss, S. 275

zen seines Leib-seins noch weitgehend mit den Grenzen seines Körpers. Da das Leiblich-sein so eng mit dem Räumlich-sein zusammenhängt, wird klar, dass der Säugling, der weniger vernimmt und sich von weniger ansprechen lässt, dadurch auch weniger zum antwortenden Handeln aufgefordert wird. Da er vorwiegend für die Empfindungen seines Körpers offen ist, bleibt er in seinem Leiben auf diesen beschränkt.

Auch "der 'handfeste' Umgang eines Menschen mit den Dingen und Mitmenschen seiner Welt und das augenmässige Wahrnehmen eines körperhaft vor einem Beobachter vorhandenen, direkt dessen Blicken und Tasten ausgesetzten Gegenstandes sind leiblich. Die Leibhaftigkeit dieser Art von Welt-Bezügen liegt nur besonders offenkundig zutage".¹⁵⁵⁾ Deshalb kann man, wenn man einmal seinen Blick dafür geschult hat, an der Art dieses Umgangs mit den Dingen und Menschen auch beim Kind jederzeit ablesen, welchen Horizont seiner Weltoffenheit es erreicht hat, und in welchem Weltbezug es zu einem gegebenen Zeitpunkt gerade aufgeht.

Auch durch die Art, wie sich kindliches Da-sein über sich selbst ausspricht, erhalten wir, wie schon oben erwähnt, Einblick in seine Welt und können an ihr teilhaben.

Zum Leiblich-sein gehört auch die Möglichkeit, sich sexuell verhalten zu können. Ueber die Art des Sexualität beim Kind und Jugendlichen gibt es zahlreiche Literatur (vgl. FREUD, ZULLIGER, HARNACK, HUNGER, LANGEVELD, MOLL, REMPLEIN, KERSTEN, MAYER, SEELMANN u. a.) auf die hier jedoch nicht näher eingegangen werden soll. Eine daseinsgemässe Betrachtung des sexuellen Verhaltens beim Kind muss jedoch wie bei anderen Verhaltensweisen unabhängig von allen Theorien bei den blossen Phänomenen bleiben. Sexuelles Verhalten ist nur ein Austragungsmodus des leiblichen Existierens und kann nicht abgespaltet vom Menschen als "Sexualität" an sich betrachtet werden.

Aeusserlich ähnliche Verhaltensweisen von Kindern einer bestimmten Altersstufe verleiten den Erzieher oft zu der Annahme, dass diese auch auf gleiche "Ursachen" zurückzuführen sind. Dies führt weiter dazu, dass man

155) BOSS, Grundriss, S. 274

meint, "Erziehungsrezepte" für diese oder jene Situation empfehlen zu können, und wundert sich dann, wenn diese oftmals nicht zum gewünschten Erfolg führen.

Aber aus dem oben Gesagten wird wohl deutlich, dass es nur möglich ist, das Leiben des Weltverhältnisses eines bestimmten Kindes oder Jugendlichen zu einem konkreten Zeitpunkt zu verstehen und zu beschreiben, nicht aber das Leiben einer bestimmten Altersgruppe.

d) Das Miteinander-sein

Der Wesenszug des Mitseins "vollzieht sich in den gemeinsamen vernehmenden und entsprechend handelnden konkreten Verhaltensweisen der Menschen zu dem sich ihnen Zeigenden".¹⁵⁶⁾ Menschliches Da-sein ist immer ein Wahrnehmen und Antworten in einem ständig wechselnden Beziehungsgefüge. Nur aus dem primären Mitsein mit den anderen bei denselben Dingen einer gemeinsamen Welt können sich die Menschen überhaupt verstehen. Jedes Dasein aber vollzieht seinen Weltaufenthalt auf seine eigene Weise, mit den Verhaltensmöglichkeiten, die sein jeweiliges Dasein konstituieren.

Das Neugeborene und der Säugling sind ebenso wie der Erwachsene auf mitmenschliches Dasein bezogen, wenn auch ihre Beziehungsfähigkeit vorerst vorwiegend auf eine Person beschränkt ist. Das Neugeborene macht durch sein Schreien die Mitmenschen auf sich und seine Bedürfnisse aufmerksam, wird ruhig, wenn es Nähe und Wärme eines Menschen spürt, wobei es ihm noch nicht auf eine bestimmte Person ankommt. Später lächelt das Baby Menschen an, die sich ihm zuwenden, es folgt ihrem Blick, sucht ihr Auge und lauscht ihrer Stimme. Mit Gegenständen, wie etwa einem Spielzeugtier sucht es nicht diesen Kontakt.

Anfänglich lächelt es jedem Menschen zu, der zu ihm freundlich ist, beginnt aber schon bald vertraute von unvertrauten Gesichtern zu unterscheiden. Je nachdem, ob es für das ihm neu Begegnende offen ist oder es

156) BOSS, Grundriss, S. 286

nicht zulässt, antwortet es verschieden auf das Fremde. Die Skala der Möglichkeiten reicht vom einfachen Abwenden bis hin zu sich in Weinen und Schreien deutlich zeigender Angst.

Diese an und für sich natürliche Abwehr des Kindes kann durch falsches Erziehungsverhalten der Eltern dann beim grösseren Kind zu bleibenden Kontaktstörungen führen, indem es weiterhin nicht vertraute Menschen ablehnt und nur auf seine unmittelbaren Bezugspersonen eingeht, wodurch es automatisch immer mehr in die Isolation gedrängt wird.

Viel über die Beziehung des Kindes zum Mitmenschen sagt auch die Art seines Spielens mit ihm aus.

Spielt das Baby und das kleine Kind mit Menschen, so kann es das vorerst nur mit einer Person aufs Mal. Es kann sich nur auf einen Menschen konzentrieren und einlassen. Meistens sucht es zuerst den Kontakt durch Blick und Lächeln herzustellen und wartet dann, was vom anderen zurückkommt, ob der andere überhaupt bereit für diese Art von Begegnung ist.

Es greift nach Haaren, Gesicht, Nase, Ohren und Augen, wiederholt am anderen die am eigenen Körper gemachten Erfahrungen. Es freut sich und kann nicht genug davon bekommen, wenn der andere sich hinter einem Tuch versteckt und dann wieder auftaucht.

Es hat ein regelrechtes Bedürfnis mit anderen Menschen zusammen und eine Abneigung, alleine zu sein. Es genügt ihm schon, wenn es sich im selben Zimmer aufhalten darf, wo es Stimmen hören und der Mutter bei ihren Tätigkeiten zuschauen kann.

Aus der Art des Miteinanderseins ergibt sich für das Kind auch das Bedürfnis der Nachahmung von Verhaltensweisen, Bewegung, Handlungen und später auch der Sprache des Erwachsenen.

Während kleine Kinder den "grossen" Erwachsenen oft zuerst misstrauisch begegnen, haben sie viel weniger Schwierigkeiten, mit anderen Kindern umzugehen, selbst, wenn diese eine andere Sprache sprechen. Sie ziehen deren Gesellschaft normalerweise der der Erwachsenen vor, auch wenn sie noch nicht recht miteinander spielen können.

Es ist aufschlussreich, zu beobachten, wie Zweijährige miteinander sind. Einträchtig können sie die Zeit damit zubringen, zum Beispiel sämtliche Spielsachen aus den Regalen zu räumen, und im Zimmer zu verstreuen, bis sie sich in die Haare geraten und dasselbe Spielzeug haben wollen. Mangels sprachlicher Ausdrucksfähigkeit versuchen sie dieses Problem dann durch lautes Schreien, manche auch durch Handgreiflichkeiten zu lösen. Dann sind sie wieder still für sich in einer Ecke mit etwas je nach persönlicher Vorliebe beschäftigt. Es bedarf aber immer des Erwachsenen zwischendurch für neue Anregungen und als Versicherung, dass sie nicht alleine sind.

In Kindergarten und Spielgruppen entdecken sie dann den gleichaltrigen Partner und Spielgefährten und beginnen Ideen gemeinsam zu verwirklichen. Jetzt erst können sie längere Zeit bei einer Sache zusammen verweilen, sich ergänzen und in Rollenspielen wie z.B. dem Elternspiel die Erwachsenen und ihre Beziehungen untereinander nachahmen.

Menschliches Dasein hält sich immer schon bei derselben Dingen seiner gemeinsamen Welt auf. Dies ist der Schlüssel für das Verständnis, warum Kinder untereinander schneller Zugang finden als zu fremden Erwachsenen. Das Kind versteht die Welt eines anderen Gleichaltrigen besser, weil sie seiner Welt viel näher ist als die des Erwachsenen. Es teilt mit dem anderen seine Angst vor dem Krokodil im Kasperltheater, vor Hexen, Riesen, Zauberern und Gespenstern, seine freudige Erwartung vor dem Christkind, seine Vorliebe für Märchen und Sandkasten und seine Abneigung gegen das Zubettgehen am Abend.

So wie der Säugling vorwiegend mit einer Person, der Mutter, zusammen sein wollte, so hat das Vier- bis Fünfjährige nun den Wunsch nach gemeinsamer Betätigung in einer Gruppe von Gleichaltrigen, meist von zwei oder drei, die es den älteren Spielkameraden vorzieht. Dabei stehen meist augenblickliche Spielinteressen im Vordergrund. Es ist aber nicht nur mit dem anderen, sondern auch für den anderen da.

Dies zeigt sich deutlich, wenn es spontan etwas von seinen Sachen, z.B. Süßigkeiten verschenkt, wie es mitleidet, wenn ein anderes sich weh getan hat und es mit "Heile Segen" und "Wegblasen" zu trösten versucht.

Auch daheim bietet es seine Hilfe an, es pflückt Blumen und malt Kärtchen, um jemandem eine Freude zu bereiten und unterstützt ein Geschwister eifrig, um etwas von den Eltern zu erlangen.

Geht das Kind in die Schule, wird die Bindung an Kameraden noch stärker. Es will sich in die Gruppen Gleichaltriger eingliedern und sich mit ihnen und an ihnen messen. Nichts ist unangenehmer, als durch irgendetwas, sei es Aussehen, Kleidung oder Sprache, aus der Reihe zu fallen. Das starke Streben nach Gesellschaft führt zu einer Bevorzugung der Gemeinschaftsspiele. Ihr Hauptmerkmal ist, dass ihr Ablauf an eine fest umschriebene Regel gebunden ist.

Beim Uebergang vom Kind zum Jugendlichen kann man wieder ganz andere Formen des Miteinanderseins beobachten. Je mehr der Pubertierende mit sich selbst beschäftigt ist, desto mehr zieht er sich von der Mitwelt zurück. Sein Verhältnis verschlechtert sich nicht nur zu den Erwachsenen, sondern auch zu den Gleichaltrigen. Auch distanzieren sich nun die Jungen eher von den Mädchen und umgekehrt, - wenn schon, dann wollen sie untereinander bleiben, das andere Geschlecht wird als dumm verachtet. Diese "Trennung der Geschlechter" hängt mit der grösseren Bewusstheit des Sexuellen zusammen, das andere Geschlecht wird als unheimlich-geheimnisvoll erlebt, wobei man nicht recht weiss, wie man ihm begegnen soll. Je nachdem verhält man sich dem anderen gegenüber gleichgültig, feindselig oder spielt sich auf. (Es darf hierbei aber nicht übersehen werden, dass diese Trennung der Geschlechter auch ein kulturbedingter Vorgang ist.)

Der Reifende erlebt das Andersartige am anderen Geschlecht und fühlt sich in seiner Sicherheit gestört. Hier jedoch muss der Erzieher durch die Maske der Kühlheit und Isolierung hindurch die Empfindlichkeit und Unsicherheit des Heranreifenden erkennen und berücksichtigen, ihm dabei helfen, sich zu entfalten und sein ihm zugehöriges Dasein frei zu wählen. Denn Reifung des Menschen kann nur in Hinblick auf dessen Selbstentfaltung zu Offenständigkeit und Freiheit verstanden werden.

Wie CONDRAU sagt, ermöglicht primäre Weltoffenheit "nicht nur die Erkenntnis vorhandener Dinge, sondern auch das Verständnis für die anderen

Menschen, die gemäss ihrer Seinsart als Dasein gleich wie ich selbst in-der-Welt sind. Die Welt des Daseins ist Mit-Welt. Das Dasein ist Welt-Erschlossenheit. So kann der Mensch sich selbst, seine ihm begegnenden Mitmenschen und Dinge unmittelbar verstehen. Nur so ist zu verstehen, was unter dem Begriff der Sozialisation verstanden werden darf. 'Sozial' ist vielfach zu einem gesellschaftlich festgelegten Image geworden, dessen existentielle Grundlagen schon gar nicht bedacht werden. Letztlich kann es sich doch nur um das ursprüngliche Wahrnehmen des Mitmenschen als unseresgleichen und die sein Wesen erschliessende Beziehung zu ihm handeln. Menschsein bedeutet immer und in jedem Falle wesensmässig Mit-mensch sein. Von daher stammt unsere Verantwortlichkeit, aber auch unsere Freiheit der Entscheidung, solche Verantwortung auf uns zu nehmen oder uns ihr zu entziehen. In die so verstandene Freiheit und Verantwortung gehören des Menschen soziales und asoziales Verhalten dem Mitmenschen gegenüber." ¹⁵⁷⁾

Je nachdem wie das Kind mit dem Mitmenschen umgeht, können wir von seinem sozialen, egoistischen oder auch asozialen Verhalten sprechen. Es ist aber falsch, wie OERTER zu sagen, der Mensch sei in frühester Kindheit "ein asoziales, unangepasstes und egozentrisches Wesen", das nur seinen eigenen Bedürfnissen lebe. ¹⁵⁸⁾ Dies ist aufgrund des primären Wesenszuges des Mit-seins gar nicht möglich, denn als Mensch und daher auch als Säugling oder Kleinkind ist er "Mit-Dasein, somit Beziehung. Der 'Sozialisierungsprozess' beginnt demnach mit der Geburt. Der Mensch steht bereits zu Beginn seiner Entwicklung in einem sozialen Beziehungsfeld. Die Behauptung, er sei zu diesem Zeitpunkt ein 'asoziales' oder 'egozentrisches' Wesen, kann deshalb nicht anders denn absurd bezeichnet werden. Man möchte im Gegenteil feststellen, dass gerade das Kleinkind ein im höchsten Grade soziales Wesen ist, verpflichtet es doch durch sein Angewiesen-Sein auf die elterliche Zuwendung die Umwelt zu einem ausgesprochen sozialen Verhalten. Dieses besteht aber keineswegs nur in der Stillung lebenserhaltender Bedürfnisse des Säuglings. Es geht in dieser 'Fürsorge'

157) CONDRAU, Entwicklung und Reifung

158) OERTER, Moderne Entwicklungspsychologie, 1973, S. 67

um den Austrag menschlicher Werte, um die Liebe, um das Dasein-für-den-Anderen". 159)

e) Das Gestimmt-sein

Das Vernehmenkönnen des menschlichen Existierens ist als solches immer schon auch Gestimmt-sein, als Gestimmt-sein ist es eine "je bestimmte Art und Weise des Offenständigseins unseres Da-seins". 160) Im Wesenszug des Gestimmtseins gründen alle Arten von Stimmungen und Befindlichkeiten, Leidenschaften, "Gefühle" und "Affekte", diese sind "stets eigene Weisen des Gestimmt-seins eines menschlichen Da-seins als ganzes". 161)

Das Gefühl spielt beim Neugeborenen eine grosse Rolle. Sobald ein Kind das Licht der Welt erblickt hat, zeigt es seiner Umwelt sein Gestimmt-sein sehr deutlich, fürs erste durch sein Schreien, das je nach Stimmungslage verschieden tönt. Das Weinen vor Hunger, Schmerzen, Langeweile, Müdigkeit, Einsamkeit, Verlassenheit und Zorn darüber, lässt sich für den, der längere Zeit mit Babys verbracht hat, gut unterscheiden.

Auch durch andere Verhaltensweisen versucht der Säugling uns seine jeweilige Gestimmtheit mitzuteilen. Wenn er satt und trocken ist, dazu noch geborgen im Arm seiner Mutter liegen kann, ist er ganz Zufriedenheit, wenn er hungrig ist, und zu lange warten muss, steigert er sich mit Armen und Beinchen in Verzweiflung und Zorn, wenn er durch ein plötzliches Geräusch erschreckt wird, zittert er am ganzen Körper oder wird ganz starr.

Wenn er sich freut, zeigt er dies später mit seinem Lächeln, auch mit gurrenden und jauchzenden Tönen bis hin zum richtigen Lachen.

Es ist noch verhältnismässig leicht, einen Säugling aus einer Stimmungslage in eine andere um-zustimmen, seine Bereitschaft, Neues zu vernehmen,

159) CONDRAU, Entwicklung und Reifung

160) BOSS, Grundriss, S. 291

161) BOSS, Grundriss, ebenda

hilft dabei. Er lässt sich leicht von seinem Kummer abbringen, auch von Schreck und Schmerz. Allerdings fällt er auch ebenso leicht wieder in seine vorherige Stimmung zurück, wenn das Neue ihn nicht stark genug fesseln kann.

Verschiedene Stimmungslagen scheinen dem Säugling noch fremd, so weint er bis zu einem Jahr noch keine Tränen aus Trauer, wohl aber Tränen aus Zorn und körperlichem Schmerz. Auch das Gefühl der Angst vor dem Fremden tritt erst nach und nach auf, je nach Grundgestimmtheit beim ängstlichen Kind früher und stärker als beim vorwiegend heiter gestimmten Kind. Die Grundgestimmtheit eines Kindes lässt sich schon sehr früh erkennen, schon auf Neugeborenenstationen kann man die eher unzufriedenen, ängstlichen, friedlichen, heiteren und "sonnigen" Kinder voneinander unterscheiden.

Am Anfang des Lebens scheint das Kind mehr unangenehme Gefühle zu erleben, nur bei Nahrungsaufnahme, Wärme und Ruhe zeigt es seine Zufriedenheit. Je offener es für das Begegnende wird, je mehr Unbekanntes Bekanntem Platz macht, desto mehr verschwindet auch die negative Reaktion auf die Umwelt, die dafür charakteristische Art des "Schreiweinsens" wird seltener. Bei ungünstigen Umweltverhältnissen aber, wie etwa einer zu langen Trennung von der Mutter, treten oft langanhaltende schwermütige Verstimmungen auf, wie sie schon SPITZ beschrieben hat, die das ganze spätere Leben überschatten können.

Gegen Ende des ersten Jahres zeigen Kinder auch deutliche Zeichen von Aerger und Ungeduld, auch Gefühle des Angezogen- und Abgestossen-seins von etwas. Alle ihre Stimmungen und Befindlichkeiten, jede Freude, jeden Schmerz, jedes Unbehagen, jede Regung der Angst, tragen sie jedoch noch mit ihrem ganzen Leib aus, während grössere Kinder wie auch der Erwachsene sich mehr oder weniger beherrschen und ihre Gefühle nicht mehr so ungehemmt zeigen.

Durch die spielerische Auseinandersetzung mit den Dingen erweitert das Kleinkind seine Welt und erfährt dabei auch neue Gefühle. Staunen, Verwunderung und Enttäuschung werden durch das Wahrnehmen geweckt, mit wachsendem Sprachverständnis erfolgt zugleich eine gefühlsmässige Berei-

cherung durch die Sprachinhalte und eine Vertiefung der Gefühle für den Mitmenschen.

Aber das Kind ist nicht nur für die Umwelt offen, sondern auch für sich selbst. Es gewinnt durch die Erfahrung ein Gefühl dafür, was es sich nun zutrauen kann, durch Lob, Anerkennung, Tadel, Strafe etc., wieviel es bei seinen Mitmenschen gilt. Daneben erfährt es auch schmerzlich die Gefühle des Nichtkönnens und Nichtgeltens und schämt sich dann oder wird verlegen. Hier werden Unterschiede in der Gestimmtheit beim einzelnen Kind besonders deutlich, manches Dreijährige ist besonders empfänglich für Lob und reagiert sehr schmerzlich oder zornig auf Tadel, ein anderes hingegen lässt sich dadurch wenig aus der Ruhe bringen.

Das Kleinkind, das sich zu seiner Umwelt stark hinwendet, ist vor allem auf das Füreinander gestimmt. Das Wohl und Wehe des anderen wird zum unmittelbaren eigenen Erlebnis, aber auch Gefühle nach Macht, Geltung und Vergeltung. Aus seiner stärkeren Zugewandtheit zum Mitmenschen erlebt es ahnend den Wert des anderen (z.B. der Mutter) und gleichzeitig damit auch Gefühle von Eifersucht und Hass. Im allgemeinen ist im Verhalten von Kleinkindern ihre ausgesprochene Gemütsbetonung auffallend.

Das grössere Kind hingegen zeigt nicht mehr soviel Zärtlichkeit und Anhänglichkeit und ist nicht mehr so gemütvoll. Da es sich vorwiegend von den Dingen, wie sie "wirklich" sind, ansprechen lässt, ist es mehr auf die "Versachlichung" des Erlebens gestimmt, die "noetischen" Gefühle wie Staunen, Verwunderung, Zweifel treten in den Vordergrund, Gefühle und Phantasie weichen einer nüchternen Sachlichkeit.

Die Grundstimmung der 9-12jährigen ist im allgemeinen heiter, sie haben eine überschäumende Lebensfreude, die auch an ihren Spielen, Erzählungen und Streichen sichtbar wird. Knaben zeigen oft weniger Gemüt und Mitleidsfähigkeit als Mädchen, sowohl Tieren wie auch Menschen gegenüber, dafür haben sie einen ausgesprochenen Gerechtigkeitssinn und sind daher für Ideen von Kameradschaft, Hilfsbereitschaft und Fairness offen.

Die Gestimmtheit des Jugendlichen hingegen schwankt zwischen den Polen der Froheit und der Unfroheit, frohe Ausgelassenheit wechselt mit Missmut und Verdrossenheit, auch Gefühle der Angst treten wieder stärker in den Vordergrund.

Jedes Gestimmt-sein weist darauf hin, auf welche Weise menschliches Da-sein offen ist. Die vorherrschende Gestimmtheit eines Menschen, seine Gefühle und Affekte "sind der uns selbst offene Zustand, in dem unser Da-sein jeweils schwingt, und wir zu den Dingen, zu uns selbst und zu den Mitmenschen stehen".¹⁶²⁾ Für den Erzieher bedeutet dies, auf die jeweilige Gestimmtheit des Kindes oder Jugendlichen zu achten, will er Aufschluss über die Art und Weise seines in-der-Welt-seins erhalten.

Kurz seien hier noch einige Bemerkungen zum Sterblich-sein angefügt.

Das leibliche Dasein erstreckt sich immer von der Geburt bis zu seinem Tode. Der Tod als äusserste Grenze des geschichtlichen menschlichen Existierens gehört daher "in einem ausgezeichneten Sinne diesem selbst an, wie dies alle Grenzen tun".¹⁶³⁾ Der Mensch weiss um seinen Tod und muss sich ständig in irgendeiner Weise ihm gegenüber verhalten. Extrem verhalten sich jene Menschen, die den Tod vor allem als die Vernichtung panisch fürchten, im Gegensatz zu anderen, die ihn "heiter gelassen als ein Sich-Geleiten-lassen in den Schoss alles Seienden"¹⁶⁴⁾ annehmen.

Wie verhalten sich nun die Kinder zum Tod? Dazu schreibt BOSS: "Man weiss, dass sich die Kinder vor dem Eintritt in die Pubertät nicht vor dem Sterben zu fürchten pflegen. Kinder verstehen sich selbst nicht als rein auf sich gestellte, für sich bestehende und in sich abgeschlossene Subjekte. Sie wissen sich - wenn auch in noch so unreflektierter Weise - von Uebergreifendem getragen. Sie vernehmen solches von ihren 'allmächtigen' Eltern her und durch diese hindurch. Deshalb lassen sie sich sterbend gleichsam widerstandslos als Einzelwesen auslöschen. Nach der Pubertät dagegen tritt zumeist Angst vor dem Tode auf. Sie wird umso grösser, je ausgesprochener und ausschliesslicher sich ein Adoleszent im Geist der Neuzeit als ein sich selbst herstellendes, in sich abgeschlossenes und auf sich allein gestelltes Subjekt erfährt. Ein solcher Mensch kann den Tod gar nicht mehr anders denn als eine endgültige Vernichtung aller Dinge fürchten

162) BOSS, Grundriss, ebenda

163) BOSS, Grundriss, S. 309

164) BOSS, Grundriss, S. 311

und vor ihm in Panik geraten. Märtyrer aller Altersstufen freilich, die für das ihnen 'Heilige' in den Tod gehen müssen, können glücklich sterben. Für sie ist das Sterben ein Auferstehen in der ihnen übergeordneten, geliebten Sache. Doch auch völlig unheroische Alte vermögen so friedlich und willig zu sterben wie Kinder. Sie können dies, wenn sie ihr Dasein im Vollzug ihrer wesentlichen Verhaltensmöglichkeiten aufgebraucht und damit den an sie gestellten Auftrag erfüllt haben. "¹⁶⁵⁾

Welches Verhältnis der Mensch zu seinem Sterblich-sein hat, ist weitgehend von seiner Reife abhängig, im Heranreifen wird er frei für die ihm zur Verfügung stehenden existentiellen Möglichkeiten, frei für das Begegnende. Der Erzieher kann dem Heranwachsenden bei der Entfaltung dieser Möglichkeiten aber nur dann zur Seite stehen, wenn er schon das Kind in der rechten Weise sein lässt, d.h. sich auf das sich Zeigende so einlässt, dass es sich auch als das, was es ist, voll entfalten kann.

An den Schluss sei ein Zitat von CONDRAU gestellt, der das Ziel der Entwicklung, die Reife, folgendermassen fasst: "Reife ist gleichbedeutend mit Freiheit. Reif und gesund ist der Mensch, der seine Existenz den ihm gegebenen Möglichkeiten entsprechend austragen kann, dessen In-der-Welt-sein so gestimmt ist, dass er sachgerecht vernehmen und antworten kann. Sachgerecht heisst hier: unmittelbar auf die Welt bezogen, frei von Vorurteilen, frei von fremder Meinung, frei von der Gebundenheit an das 'man', heisst aber auch: freies Verhältnis zu den Mitmenschen und Gegebenheiten dieser Welt, offen für den Reichtum der begegnenden lebenden und toten Natur, erschlossen auch für die Begegnung mit dem Irrationalen, Unerforschten und Unerforschbaren, frei für das Leben und das Sterben. "¹⁶⁶⁾

165) BOSS, Grundriss, ebd.

Vgl. dazu auch BUERGIN, Wie denkt das Kind über den Tod?, 1977 und BLUEBOND-LANGNER, The private worlds of dying children, 1978

166) CONDRAU, Entwicklung und Reifung

ZUSAMMENFASSUNG

Die verschiedenen tiefenpsychologischen Richtungen und psychotherapeutischen Schulen unterscheiden sich nicht in erster Linie von der Aufgabenstellung her, wohl aber durch ihre unterschiedlichen philosophischen, naturwissenschaftlichen und anthropologischen Grundlagen. Diese Grundlagen beeinflussen, implizit oder explizit, das Weltbild und die Haltung des Therapeuten und damit auch seine Arbeit mit dem Patienten. Da zwischen Erwachsenen oder allgemeiner zwischen Pädagogik und Psychotherapie gewisse Parallelen bestehen, ist schon oft versucht worden, Erkenntnisse aus tiefenpsychologischen Forschungen auf die Erziehungswissenschaften anzuwenden.

In dieser Arbeit wird die Betrachtungsweise des Menschen, wie sie der Daseinsanalyse eigen ist, auf den Umgang mit dem Kind übertragen. Nach einer kurzen Darstellung der Daseinsanalyse wird in einem ersten Teil der Einfluss des daseinsanalytischen Weltbildes auf die Therapie untersucht. Auf die gleiche Weise wird dann das kindliche In-der-Welt-sein betrachtet.

Anstatt Entwicklung und Reifung des jungen Menschen in Phasen, Stufen oder nach anderen, vor allem naturwissenschaftlich orientierten, biologischen Gesichtspunkten zu gliedern, aufzuteilen und zu katalogisieren, das Kind als unfertigen Erwachsenen zu begreifen und daher auch mit den Massstäben des Erwachsenen zu messen, wird gezeigt, wie man das kindliche In-der-Welt-sein als eigenständige Seinsweise begreifen kann, wie etwa auch das Sein im Traum eine eigene Weise des Existierens darstellt.

Im Vordergrund einer solchen Schau des Kindes müssen die Phänomene stehen, welche nicht ständig mit Hilfe von zum Teil unbeweisbaren Theorien und Konstrukten erklärt und auf ihre Ursachen zurückgeführt werden. Die Existentialien, welche für die Daseinsanalyse grundlegend sind, wie z. B. das Räumlich-sein, Zeitlich-sein, Leiblich-sein, Gestimmt-sein, Miteinander-sein, etc. haben, da das Kind als ganzer Mensch begriffen wird, Gleichursprünglichkeit und somit vollumfängliche Gültigkeit zu jedem Zeitpunkt seines Lebens.

Bewusst wird aber vermieden, dieses Leben als ein Durchlaufen eines (Entwicklungs-)Prozesses, wie ein Erklimmen von Stufen einer Treppe (bis hin zum Erwachsensein) zu verstehen. In jedem Augenblick ist das Kind voll und ganz Mensch, wenn es auch nicht von Anfang an alle Existenzmöglichkeiten faktisch verwirklichen kann. Von den "Phasen" der Kindheit kann man nur dann sprechen, wenn man sie nach dem griechischen Wortlaut von "sich zeigen" her versteht.

Anhand von einigen Existentialien ist versucht worden aufzuzeigen, was am kindlichen In-der-Welt-sein sich im Lauf der Jahre ändert und auf welche Weise. Für den Erzieher, der das Kind zur vollen Reife führen möchte, gibt die daseinsanalytische Betrachtungsweise des Kindseins die Möglichkeit zu einem wesensgerechteren Umgang mit ihm.

LITERATURVERZEICHNIS

- AFFEMANN, R., Krank an der Gesellschaft. Stuttgart 1973.
- ANSEMAN, A., Ist die menschliche Jugend ein blosser Entwicklungsprozess? In: Die pädagogischen Gezeiten. Freiburg 1956.
- AUGUSTINUS, A., Confessiones. 2. Aufl. München 1960.
- BALINT, M. u. E., Psychotherapeutische Techniken in der Medizin. Bern/Stuttgart o.J. (Titel der Originalausgabe: Psychotherapeutic Techniques in Medicine)
- BIEGERT, J., Der Mensch, seine Herkunft, sein Werden. Aus: Humanbiologie. Hrsg. H. Antrum u. U. Wolf. Berlin, Heidelberg/New York 1973.
- BINSWANGER, L., Vorträge und Aufsätze, Bd. 1 und 2. Bern 1947.
- Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins. 4. Auflage München/Basel 1964.
- BLAETTNER, F., Probleme einer Theorie des Lernens. Beitrag zu einer historischen Jugendkunde. Die Erziehung 9, 1934.
- BLUEBOND-LANGNER, M., The private worlds of dying children. Princeton University Press, N.J. 1978.
- BOLLNOW, O.F., Das Schicksal der Menschlichkeit in unserer Zeit. In: Die Herausforderung des Pädagogen durch die heutige Zeit. Heidelberg 1963.
- BOSS, M., Grundriss der Medizin und der Psychologie. 2. Aufl. Bern 1975.
- "Es träumte mir vergangene Nacht,..." Bern 1975.
- BOSS, M./CONDRAU, G./HICKLIN, A., Leiben und Leben. Beiträge zur Psychosomatik und Psychotherapie. Bern 1977.
- BUBER, M., Reden über Erziehung. Heidelberg 1960.
- BUEHLER, Ch., Kindheit und Jugend. Leipzig 1931.
- BUEHLER, K., Die geistige Entwicklung des Kindes. Jena 1921.
- BUERGIN, D., Wie denkt das Kind über den Tod? In: Schweiz. Med. Wschr. 107, S. 221-225. 1977.
- BUSEMANN, A., Krisenjahre im Ablauf der menschlichen Jugend. Ratingen 1953.
- Pädagogische Jugendkunde. 4. Aufl. Frankfurt 1953.
- BUYTENDIJK, F.J.J., Zur Sinnstruktur des Heiligenbildes. In: Jb. f. Psychol. u. Psychotherapie 1 (1952/53) S. 180-185.
- Die Frau. Köln 1953.
- COMENIUS, J.A., Informatorium der Mutterschul. Hrsg. J. Heubach, Päd. Forschungen 16. Heidelberg 1962.
- CONDRAU, G., Angst und Schuld als Grundprobleme der Psychotherapie. 2. Aufl. Frankfurt 1976.
- Entwicklung und Reifung. Vortrag gehalten im WS 78/79 an der Universität Zürich.

- CONDRAU, G./HICKLIN, A., (Herausgeber) Das Werden des Menschen. Bern 1977.
- DUEHRSSSEN, A., Psychotherapie bei Kindern und Jugendlichen. Göttingen 1960.
- ERIKSON, E.H., Identität und Lebenszyklus. Ex Libris Zürich 1972.
- ERISMANN, Th., Was ist Entwicklung? Die Erziehung 3. 1928.
- ESCALONA, S., Betrachtungen zum Wandel der Kleinkindpflege in neuerer Zeit. In: Erziehung in früher Kindheit, Texte, Hrsg. Günther Bittner. 1968. S. 36.
- FLITNER, A., (Herausgeber) Wege zur pädagogischen Anthropologie. Heidelberg 1963.
- FREUD, S., Gesammelte Werke. Bd. I-XVII. Imago London 1942.
- FROEBEL, F., Ausgewählte Schriften. Hrsg. E. Hoffmann. 2 Bde. Bad Godesberg 1951.
- GESELL, A./ILG, The ontogenesis of infant behavior. In: Carmichael, L., Manual of child psychology. 2nd ed. New York 1954.
- GROOS, K., Seelenleben des Kindes. Berlin 1911.
- HANSEN, W., Neue Theorien über die seelische Entwicklung und die Phasen ihres Verlaufs im Kindes- und Jugendalter. V. j. schr. Wissensch. Päd. 9, 1933
- Entwicklung des kindlichen Weltbildes. München 1. Aufl. 1938.
3. Aufl. 1952.
- HARNACK, G.A.v., Die biologischen Grundlagen der sexuellen Entwicklung in der Pubertät. In: Sexualerziehung in der Berliner Schule. Berlin 1963.
- HASELOFF, O.W./JORSWIECK, E., Psychologie des Lernens. Berlin 1970.
- HEIDEGGER, M., Sein und Zeit. Halle a/d.S. 1927.
- Ueber den Humanismus. Frankfurt 2.Aufl. 1975.
- Was heisst Denken? 3.Aufl. Tübingen 1971.
- HETZER, M., Kind und Jugendlicher in der Entwicklung. Wolfenbüttel 2.Aufl. 1950.
- HILLEBRAND, M.J., Die Aktivität der Seele in ihrer anthropologischen und pädagogischen Bedeutung. In: Z.päd.Psychol. 37, 1935.
- HUNGER, H., Das Sexualwissen der Jugend. 2.Aufl. München/Basel 1960.
- HUSSERL, E., Die Idee der Phänomenologie. Husserliana 2. Den Haag 1950.
- JASPERS, K., Wesen und Kritik der Psychotherapie. München 1955.
- JEAN PAUL, Flegeljahre. Sämtl. Werke I/10, Weimar 1934; Levana, I/12, Weimar 1937.
- JUNG, C.G., Psychologie und Erziehung. Zürich/Stuttgart 1970.
- Wirklichkeit der Seele. 3.Aufl. Zürich 1947.

- KAINZ, F., Psychologie der Sprache, IV, Spezielle Sprachpsychologie. Stuttgart 1956.
- KEMPER, W., Grundregeln für die psychotherapeutische Praxis. In: Handbuch der Neurosenlehre und Psychotherapie, I. S. 691-750. 1963.
- KERSTEN, O., Geschlechtliche Erziehung und Aufklärung. 3. Aufl. Stuttgart 1952.
- KLEIN, M., Das Seelenleben des Kleinkindes. Stuttgart 1962.
- KROH, O., Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes. 13-19 A, Langensalza 1944.
- LANGEVELD, M.J., Studien zur Anthropologie des Kindes. Tübingen 1944. ä
- Die Bedeutung des eigenen Körpers für das Selbsterlebnis des Kindes. Psychol. Rundschau V. 3 (1954).
- MATUSSEK, P., Psychopathologie II: Wahrnehmung, Halluzination und Wahn. In: Psychiatrie der Gegenwart Bd. I/2 S. 21-76. Berlin/Göttingen/Heidelberg 1963.
- Metaphysische Probleme der Medizin, 1950 V. 2. Aufl. Berlin/Göttingen/Heidelberg 1950.
- MAYER, A., Sexualprobleme und Jugenderziehung. München 1962.
- MOERS, M., Die Entwicklungsphasen des menschlichen Lebens. Ratingen 1953.
- MOLL, A., Das Sexualleben des Kindes. Berlin 1909.
- MUELLER, M., Psychiatrie der Gegenwart. In: Handbuch der Neurosenlehre und Psychotherapie, I/2, 1963.
- NICKEL, H., Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bern/Stuttgart/Wien 1972.
- NITSCHKE, A., Das Bild der Heimwehreaktionen beim jungen Kinde. In: Erziehung in früher Kindheit. Texte. Hrsg. Günther Bittner und Edda Schmid-Cordes. S. 135-147. München 1968.
- NOHL, H., Charakter und Schicksal. 4. Aufl. Frankfurt 1949.
- OERTER, R., Moderne Entwicklungspsychologie. Donauwörth 12. Aufl. 1973.
- PESTALOZZI, H., Mutter und Kind. (Briefe an GREAVES) Hrsg. H. Lohner und W. Schohaus. Zürich/Leipzig o. J.
- PETZELT, A., Kindheit-Jugend-Reifezeit. Grundriss der Phasen psychischer Entwicklung. Freiburg 1951.
- PIAGET, J., Das moralische Urteil beim Kinde. Zürich 1954.
- Psychologie der Intelligenz. Zürich 1966.
- PLESSNER, H., Conditio humana. Pfullingen 1964.
- PORTMANN, A., Die Menschengenurt im System der Biologie. In: Das Kind in unserer Zeit. Stuttgart 1964.
- PREYER, W., Die Seele des Kindes. Leipzig 1895.

- REMPLEIN, H., Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter. München/Basel 1971.
- Die Beziehungen der Geschlechter zueinander im Kindes- und Jugendalter. In: Sexualerziehung in der Berliner Schule. 1963.
- ROUSSEAU, J.-J., Emile. Hrsg. M. Rang. Stuttgart 1963.
- SCHOTTLAENDER, F., Die Mutter als Schicksal. Stuttgart 1947.
- SCHWARZ, O., Medizinische Anthropologie. Leipzig 1929.
- SEELMANN, K., Kind, Sexualität und Erziehung. München/Basel 4. Aufl. 1964.
- SPITZ, R., Die Entstehung der ersten Objektbeziehungen. Stuttgart 1957.
- Nein und Ja. Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Stuttgart o.J.
- SPITZ, R., Hospitalismus I,II; Die anaklitische Depression. In: Erziehung in früher Kindheit. Texte. Hrsg. Günther Bittner. München 1968.
- SPRANGER, E., Psychologie des Jugendalters. Heidelberg 1955.
- STERN, W., Psychologie der frühen Kindheit. Heidelberg 1952.
- STRATZ, C.H., Der Körper des Kindes und seine Pflege. Stuttgart 12. Aufl. 1923.
- TERNUS, J., Die Abstammungsfrage heute. Regensburg 1948.
- THOMAE, H., in: A. Flitner (Hrsg.) Wege zur pädagogischen Anthropologie. Heidelberg 1963. S. 78-109.
- Entwicklung und Prägung. In: Handbuch der Psychologie Bd. III (Entwicklungspsychologie) Göttingen 1959. S. 264 ff.
 - Entwicklungsbegriff und Entwicklungstheorie. In: Handbuch der Psychologie Bd. III. Göttingen 1959. S. 10 ff.
- THURN, St. H., Analytische Psychologie und Erziehung. Stimmen der Zeit 147, (1950/51) S. 117-128.
- TRUEB, H., Heilung aus der Begegnung. Stuttgart 2. Aufl. 1962.
- TUMLIRZ, O., Abriss der Jugend- und Charakterkunde. Bad Heilbrunn 1962. (umgearbeitet von M. Kesselring)
- UNDEUTSCH, U., Das Verhalten von körperlicher und seelischer Entwicklung. In: Handbuch der Entwicklungspsychologie S. 329.
- WINNICOTT, W.D., Collected papers. Through Pediatrics to Psycho-Analysis. London 1958.
- ZELLER, W., Wachstum und Reifung. Hdb. d. Erbbiologie des Menschen, II,
- ZULLIGER, H., Sexualentwicklung, Sexualerziehung und geschlechtliche Aufklärung des Kindes. Zürich 1963.

Für die wissenschaftliche und menschliche Betreuung dieser Arbeit danke ich Herrn Prof. Detlev v. Uslar herzlich. Dankbar bin ich auch dem Daseinsanalytischen Institut in Zürich, besonders Herrn Prof. Gion Condrau, durch den ich manch wertvolle Anregung erhielt, der mein Manuskript freundlich gemustert und sich um seinen Druck bemüht hat.

Viel verdanke ich auch meinem Mann und meinen Kindern, die bis zur Fertigstellung der Arbeit manches geduldig auf sich nehmen mussten.

Zürich, Frühjahr 1980

V.G.

CURRICULUM VITAE

Am 20.11.1946 in Graz, Oesterreich, geboren, verbrachte ich meine Schul- und Gymnasialzeit in Wien, wo ich am Bundesgymnasium III 1964 die Matura ablegte.

Danach folgten Studien der Psychologie, Anthropologie, Klassischen Philologie und Philosophie an den Universitäten Wien und Zürich, unterbrochen durch einen mehrjährigen Aufenthalt mit Unterrichtstätigkeit in Mailand. 1975 nahm ich die Studien wieder auf und schloss sie im November 1978 an der Universität Zürich mit dem Lizentiat (Hauptfach Psychologie) ab. Seither war ich an der Akademischen Berufsberatung des Kantons ZH als Beraterin tätig und widmete mich meiner therapeutischen Ausbildung am Daseinsanalytischen Institut für Psychotherapie und Psychosomatik in Zürich.

